

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت



قسم اللغة والأدب العربي

معهد الآداب واللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

الموسومة بـ:

جمالية التلقي النص الشعري القديم في

التعليم الثانوي

"المتنبي نموذجا"

التخصص : أدب عربي قديم

من إعداد الطالبة :

➤ مناد جميلة

إشراف الدكتور :

- بلمصايح خالد

لجنة المناقشة

رئيسا	المركز الجامعي تيسمسيلت	د.
عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيسمسيلت	د.
مشرفا ومناقشا	المركز الجامعي تيسمسيلت	د. بلمصايح خالد

السنة الجامعية: 1438/1439هـ - 2017/2018م

كلمة شكر

قال تعالى: " ولا إن شكرتم لأزيدنكم ..."

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين اللهم لك الحمد اولا و
أخيرا على توفيقك لنا في انهاء هذا البحث العلمي .

أتقدم بالشكر الجزيل الى الأستاذ المشرف الدكتور: بلمصايح خالد، اعترافا بتوجيهاته و
اشرافه القيم و مجهوداته المبذولة لإنهاء هذا العمل المتواضع.

كما لأنسى كل الأساتذة الذين تتلمذت على يدهم من الابتدائي إلى الجامعة.

كما اخص بالشكر الأستاذ السعيد بن زرقة الذي قدم لي يد العون، وصديقتيا عوالي ونورة
اللتان ساندتاني .

كما أتوجه بالشكر إلى كل أساتذة المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي، و بالأخص
الأستاذ مصايح و الأستاذة بوركبة و الأستاذ فتح الله و كباس و بولعشار و هدروق
الذين غمروني بلطفهم و حسن معاملتهم منذ دخولي المركز الجامعي-تيسمسيلت-.

إهداء

إلى اللذين قال فيهما الرحمن: " وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا " ، من علماني أن الحياة علم و عمل

صبر و أمل.

أمي التي لا ترقى لوصفها قواميس فكري و زخرفة حروفي، الغالية " خيرة".

أبي الذي جاهد الحياة لأجلي و قهر الظروف و الحن ليهدي لي بسملة الأمل " مصطفى".

و من شد به الله أزري و كان لي أبا ثاني ، أخي و حبيبي "محمد".

إلى اطيب و أنقى و أطهر قلب إخوتي: " خالد و مصطفى و صالح و أحمد".

ومن قاسمني الحياة أخواتي حبيباتي: " فطيمة، زينب، نورة، يمينة، لامية، وآسياء الهام ، يمينة".

إلى فرحة قلبي: " جدّي و جدّتي أطال الله في عمرهما".

إلى روح جدّي و جدّتي تغمدهما الله برحمته الواسعة.

إلى ملائكة بيتنا: " أحمد و مصطفى إباد و سمية هبة الله و عبد النور و ملك و كوثر".

إلى كل من يحمل لقب مناد و مداس و رقيق و حبيب و نوار و عجة و عديلة و سايب.

إلى الروح التي ملكت روحي ، الى زوجي الغالي: "الحسن".

إلى من رسمن البسملة على شفاهي صديقاتي و أخواتي: " حنان و آية و أمينة و يمينة و سمية و فطيمة و مسعودة و

حسنا و فايذة و عوالي".

و أساتذتي الأحباء: "غالب وعايد و نجوم و باية جميلة و اوصيف وبعزي عائشة و بريان".

إلى تلامذتي الأحباء بثانوية مفدي زكريا-الأزهرية-، و ثانوية الشيخ حجاز-لرجام-.

و إلى كل من حملة و لم تسعه ورقتي.

أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

مناد جميلة

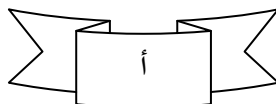
المقدمة:

لقد ظهرت عدّة اتجاهات نقدية جديدة طمحت إلى تجاوز ما وصلت إليه المدارس التقليدية، التي بدت قاصرة في دراسة الظواهر الأدبية، فحاولت الخروج بهذه الدراسات من الانطباعية الشخصية و التفسيرات الأحادية أو تلك التي اقتصرت في دراسة الأدب في حدود النصية، قاطعة بذلك بينه و بين سياقاته التاريخية، حيث إنّ تعلق الدارسين بالبحث في علاقة الآثار الأدبية بمختلف السياقات التاريخية المؤثرة في نشأته لم يرقم أبداً على فهم **يسيء** للظاهرة الأدبية، بل إنّ مثل هذه الأبحاث تظلّ مما نحتاج إليه ما دام الأدب و ما دامت بالناس حاجة إليه. غير أنه يصعب - في اعتقادنا- أن تفسر لنا ذلك الذي يجعل آثاراً أدبية تبقى و تستمر حيّة في إثارة السواكن و تحريكها، بعد أن تفتى الظروف الاجتماعية التي أنشأتها دون آثار أخرى سرعان ما يأتي عليها النسيان.

من هنا اعتقد أنّ كثيراً من الباحثين المعاصرين أن الآثار الأدبية لا تكتب انطلاقاً من أوضاع اجتماعية و تأثراً بعوامل تاريخية و لا تكتب أيضاً حسب خصائص إبداعية و أشكال أسلوبية فقط، بل و تكتب على وجه الخصوص لقارئ و لجمهور يتّجه بها أصحابها إليه. لهذا أصبح من اللازم دراسة الآثار الأدبية في علاقتها بمستقبلها، ما دام أي أديب يكتب للناس، و ما دام الجمهور المتقبّل هو الذي يمنح هذه الآثار الحياة.

إذن فالنص الأدبي يحيا عندما يكون فعالاً، و الجمهور القارئ بصفة عامة هو الذي يقوم بهذا التفعيل الذي من شأنه أن يجعل من العمل الأدبي عملاً حياً مستمراً، فأردنا و بكل تواضع أن ندرس أهمية التفريق بين النص الأدبي و القارئ، معتمدين المنهج الوصفي و التحليلي، كما اعتمدنا المنهج التاريخي عند البحث في جور نظرية التلقي، و قد سرنا في هذه المذكرة وفق مخطط عامّ ساعدنا في بحثنا، فقسمناه فصلين:

فالفصل الأوّل موزّع على مبحثين، خصصنا المبحث الأول للحديث (عن التفاعل بين النص الأدبي و القارئ) التلقي عند الغرب متناولين في ذلك: أفق الإنتظار عند "ياوس"، و القارئ الضمني عند "ايزر" و القارئ النموذجي عند "أمبرتو إيكو". أما المبحث الثاني فقد تمثل في التلقي عند العرب.



أما الفصل الثاني فقد خصصنا مبحثه الأول حول وصل الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة. أما المبحث الثاني فحاولنا من خلاله أن نبين العلاقة بين المتلقي و النص الشعري، و ذلك بتطبيق نظرية التلقي و القراءة على النص الشعري الذي يحمل عنوان "من حكم المتنبي" الموجود في كتاب السنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة، و ذلك لتبيان مدى تفاعل العينة المختارة مع هذا النص. و في ضوء ذلك ارتأينا إعادة النص في دراسة النص الشعري بمنهج نظرية التلقي و القراءة، لعلنا نسهم إلى حد بعيد في إزالة كثير من الغموض العالق بالنص الشعري القديم، أو على الأقل نسهم في تأويله. و عليه يندرج موضوع هذا البحث ضمن مسألة تخوض في مستويات الفهم انطلاقاً من الحس الإشكالي الموجود بين النص الشعري المنطلق حصراً. و إعادة بناء السياقات التاريخية (الموجودة) و الثقافية و الاجتماعية للنص.

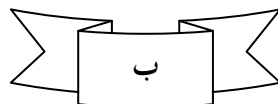
فموضوعنا محدد في العنوان التالي: "جمالية تلقي النص الشعري القديم في التعليم الثانوي – المتنبي أنموذجاً". لأجل ذلك نحاول تسليط الضوء على تلك الجوانب الفنية و الجمالية التي تميز النص الشعري من خلال مستويات التلقي، مدرجين من خلال ذلك من العام إلى الخاص، مهتمين بمستويات أفق الانتظار الاجتماعي لمستويات الأفق الأدبي.

و من ثمّ كانت الإشكالية المطروحة كالآتي:

ما مشكل العلاقة بين النص و القارئ؟، و عن أيّ قراءة نتحدث نظرية التلقي؟، و كيف يتم إبراز المعنى من خلال التفاعل بين النص الشعري القديم و المتلقي؟ و هل يمتلك العمل الأدبي وجوداً قائماً بذاته من دون تدخل الذات الواعية أم أنّها هي التي تخرجه إلى حيّز الوجود؟، و هل هناك حدود يقف عندها التأويل؟، و هل يمكننا الزعم أننا وصلنا إلى المعنى النهائي للنص؟

أما عن أسباب اختيار الموضوع فهي كثيرة و أهمها:

- محاولة الاستفادة من المناهج الحديثة، و تطبيقها على النص الشعري لتحريره من ضيق التحليلات القديمة و الأحكام الذاتية التي تحاصر إبداع الكاتب و تحدّ من عطائه.



أنّ هذا الحقل جدير بالبحث، فهو يلفت النظر إلى قراءة النص الأدبي قراءة جديدة، لأنه زاخر بجوانب عديدة تحتاج لإعادة النظر فيها، و بهذا نعيد للصورة المهتزة و الغامضة ثباتها و ووضوحها.

- اعتقادنا الراسخ بأنّ النص الأدبي بصفة عامة و الشعري بصفة خاصة حقل جمالي و معرفي مثير للأسئلة، و مشبّع بالرؤى و التصورات التي تستوقف التأمل و تتطلب دراسات واعية.
- الشعر لمواكبة التطور الأدبي.
- قدرة النص الشعري على نقل الإحساس بمختلف صوره، و في قوّة معانيه و عمق تأثيره في المتلقي.
- و أخيرا ذيلنا البحث بخاتمة ضمّناها النتائج المحصل عليها و التي خرجنا بها من هذا البحث، بالاعتماد على مصادر و مراجع كثيرة كانت متوفرة في مكتبات الجامعة الوطنية، بالإضافة إلى توجيهات المختصين.

هدفنا في نهاية هذه الدراسة التعرف على كيفية تلقي النص الشعري القديم في الوقت الرهن، بتطبيق ما جاءت به نظرية التلقي على تلاميذ السنة الثانية ثانوي و معرفة إن كان النص الشعري القديم يخضع لقراءة واحدة ، أم تختلف القراءات فيه باختلاف متلقيه.

المبحث الأول تعريف بالكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي

شعبة آداب و فلسفة

1-الكتاب في اللغة و الاصطلاح

2-التعريف بالكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة و

محتواه

المبحث الأول: جمالية تلقي النص الأدبي عند الغرب.

1-النص و جمالية تلقيه

1-1-ياوس

1-2-إيرز

1-3-القارئ النموذجي عند أمبرتو ايكو

2-مستويات التلقي

المبحث الأول : التفاعل بين النص الأدبي و القارئ عند الغرب

لقد عرف تاريخ الأدب و تاريخ الفن بصفة عامة ركاما من المناهج النقدية و الاجتهادات النظرية التي حاولت بسط أطروحات متعددة، اعتبرتها متكاملة و متميزة. و من بين هذه المناهج نذكر منهج التاريخ الأدبي و المنهج الماركسي و المنهج البنيوي...، و أهم ما يميز أطروحات هذه المناهج و مفاهيمها الإجرائية ارتكازها الأساسي على ثلاثة أقطاب هي : المؤلف، السياق و النص.

و كما هو معلوم فان التاريخ الأدبي قد رصد أدواته الإجرائية لدراسة بيوجرافية (سيرة) المؤلف باعتباره سلطة مركزية، لذلك استعان بالمعايير التاريخية و الاجتماعية و أحكام الناقد الذاتية.

و قد وجهت الماركسية من جهتها عنايتها إلى اكتشاف وظيفة جديدة للظاهرة الأدبية لعدم اقتناعها بنتائج النظرية التاريخية، و من ثم انصبت أسسها الفكرية على الاهتمام بآليات الواقع من خلال تحديد العلاقة الجدلية بين الإبداع و البنية التحتية، أما المنهج البنيوي فقد اختزل أبحاثه بتركيزه على النص. بحيث التجأ إلى تفتيت الجمالية الأدبية بواسطة منظومة من العلاقات المغلقة التي تعمل داخل بنية النص الداخلية المحيثة، لذلك فإن ما يميز هذه المناهج برمتها هو إخضاع دراستها لرؤية أحادية الجانب، من خلال ارتكازها على أحد العوامل المشكلة للظاهرة الأدبية. كما أنها (المناهج) تتناول العمل الأدبي ضمن حلقة "جمالية الإنتاج" أو "التصوير (التمثيل) المغلق" و هي إذ تفعل ذلك تحرم الأدب من بعد يعتبر مع ذلك ملازما لطبيعته كظاهرة جمالية و كوظيفة اجتماعية، ألا و هو الأثر الذي ينتجه في الجمهور، و المعنى الذي يمنحه له هذا الجمهور، أي بعد "التلقي" (1).

و تجدر الإشارة إلى أن هذا المنحنى الجديد الذي حاولت جمالية التلقي أن تدشنه بارتكازها على إشكالية التلقي و فعل القراءة، ليس حديث العهد بهذه النظرية، و إنما هو تطوير للمجهودات الفردية و إغناء للتنظيرات المنضوية تحت إطار منهجي معين، يبقى الجديد الذي جاءت به جمالية التلقي لا يتمثل أساسا في "الرؤية في ذاتها بقدر ما هو تركيز الاهتمام على ظاهرة التلقي و خاصة وصفها بدقة و التنظير لها كبديل منهجي." (2)

و يمكن اختزال هذا البديل المنهجي الذي طرحته جمالية التلقي من خلال فرضيتين أساسيتين:

• الأولى طرحها ياوس على شكل تساؤل : "ما الذي يقوله النص لي ؟

و ما الذي يمكن أن أقوله للنص ؟

1- H.R Jauss: Pour une esthétique de la réception, traduction :Claude maillard,ed Galimard , Paris 1978,p :43,44.

² - د. رشيد بنحدو : مدخل إلى جمالية التلقي، مجلة أفاق، عدد 6، 1987 دار النشر المغربية ص 12.

• و الثانية وضعها زميله إيزرر Wolfgang Iser بقوله بأن العمل الأدبي ليس هو النص و ليس هو القارئ. ولكن نقطة الالتقاء الموجودة بينهما في تفاعل دينامي منتج. (1)

إذا فالشيء الجديد الذي أرست به جمالية التلقي قواعدها الأساسية يتمثل في إعادة النظر في البداية الخاطئة التي تجعل الأثر الأدبي كيانا قائما بذاته و متضمنا حقائق في ذاته، لتجعله مقرونا بذات مدركة، هي ذات القارئ في إطار علاقة دينامية تفاعلية فـ "العمل الأدبي يمتلك قطبين يمكن تسميتهما بالقطب الفني و القطب الجمالي، و يعني الأول النص كما أبدعه المؤلف، أما الثاني فهو تحقيق القارئ له، و من التقاء النص بالقارئ يولد العمل الأدبي". (2)

1. النص و جمالية تلقيه :

لقد وضع ياكوب و أيزرر رائدا مدرسة كونستاتس الألمانية هيكلًا نظريًا لما يسمى بجمالية التلقي، و هي نظرية توفيقية تجمع بين جمالية النص و جمالية تلقيه، استنادًا إلى تجاوبات المتلقي و ردود فعله باعتباره عنصرا فعالا و حيا، يقوم بينه و بين النص الجمالي تواصل و تفاعل فني ينتج عنهما تأثير نفسي و دهشة انفعالية، ثم تفسير و تأويل، فحكم جمالي استنادًا إلى موضوع جمالي ذي علاقة بالوعي الجمعي. (3) يعني أن القيمة الجمالية عند مدرسة كونستاتس ليست وقفا على العمل الفني منعزلا، كما أن النص - الرسالة ليس الحدث الوحيد الذي يجسد هذه القيمة، فهناك أيضا تفاعل المتلقي و ردود فعله إزاء الرسالة، حين يتأملها و يشرحها ثم يحقق قيمها الجمالية في شكل موضوع جمالي، يكون متجذرا في الوعي الجماعي أكثر من الوعي الذاتي.

استطاعت جمالية التلقي أن تميز - تبعا لجان موركاروفسكي و أنجاردن - بين العمل الفني باعتباره رمزا دالا يتكون من شيء حسي، و بين عمل يكتسي صبغة موضوع جمالي يتولى المتلقي تحديده و تعيينه من خلال تفاعله مع النص - الشيء، و من ثم نكون إزاء عمليتين اثنتين : العمل - الشيء في مقابل العمل - الموضوع.

¹ - د. رشيد بندحو : مدخل إلى جمالية التلقي، مجلة أفاق، عدد 6، 1987 دار النشر المغربية ص 12.

² - فولفانغ إيزرر : << فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب >>، ترجمة : د. حميد لحمداني، د. الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل 1995، ص 12.

³ - يختلف هذا المفهوم يسميه و يليك و أوستين بعلم القارئ، و هو علم يهتم بفاعلية العمل الفني أكثر مما يهتم بالقيمة الفنية. و في ظل هذا المفهوم كانت جودة اشعر مثلا تقاس بالرعة التي يثيرها في عمودنا كما ذلك هاوسمان أما جودة الأماسة فتقاس بكمية الدموع التي يسفحها المشاهدون كم تقول بذلك نظرات القرن الثامن عشر كما أن نوعية الملهاة تحدد انطلاقا من عدد ضحكات الجمهور (نظرية الادب، ص 154).

ينظر إلى الأول باعتباره سيمولوجية حسية، تحيل على السياق الكلي للظاهرة الاجتماعية الخاصة بوسط معطى، في حين ينظر إلى الثاني بوصفه موضوعا جماليا يكون في شكل معنى دلالي، يولده المتلقي من خلال ما هو مشترك في الوعي الجماعي، و أن هذا الموضوع يكون متضمنا في العمل- الشيء الذي يرتبط بذوق جماعي لا ثبات له و لا استقرار. بمعنى أن العمل-الشيء- قد يتعرض "إذا ما انتقل في المكان أو الزمان إلى تغيرات في هيئته و بنيته الداخلية⁽¹⁾.

ثم ينعكس ذلك على الموضوع الجمالي، فيخضع هو الآخر لتحويلات و تغيرات، أو إلى إعادة الترتيب في سلام قيمه الفنية تقدما و تأخيرا. مما يفهم منه أن العلاقة بين العمل-الشيء و العمل-الموضوع هي علاقة جدلية و انعكاسية شرطية.

أما إيزر فقد كان اهتمامه منصبا أكثر على العلاقة بين مكونات النص الداخلية و بين التلقي و القراءة بصفتها فعلا إبداعيا، يكون أو يولد الدلالة النصية التي لا تقدم إلا على أنها نتيجة للحدث المتبادل بين الإشارات النصية و أفعال كفاءة القارئ.⁽²⁾

هكذا إذن تمثل القراءة في نظر إيزر بنية الفعل فهي التي ترفع انغلاق النص و تملأ فراغه، و تصوغه في شكل كلا ثم تعيده إلى قلب التواصل الحي⁽¹⁾. بمعنى أن فعل القراءة هو الذي يجعل النص مفتوحا، قابلا لإعادة الإنتاج، يملك قدرة أصلية على استعادة ذاته بشكل متجدد، و ذلك من خلال عملي التفسير و التأويل و يبدو أن اهتمام إيزر بقضية القراءة و التفسير بوصفهما إبداعا للمدلول، و هو ما جعل نظريته أكثر ارتباطا بالاتجاه الظاهراتي و بمرميونوطيقا أنجاردن على وجه الخصوص.

1.1. ياوس Hans Robert Jauss :

تشغل فكرة الجمال حيزا واسعا في جمالية التلقي عند ياوس، و تحظى باهتمام كبير، و يرجع السبب في ذلك إلى كونها العنصر الأكثر بروزا و إثارة لانتباه المتلقي بما يحدثه من وقع و أثر. إلا أن اهتمام ياوس بهذه الفكرة يختلف عما كان سائدا في الدراسات الجمالية التقليدية، وذلك بتوكيده على الطابع التواصلية الجمالي للأدب مما يقتضي إخراجها من النظرة التاريخية التحنيطية التي ظلت تخضع لها منذ أمد طويل، ليتم إدماجها ضمن نطاق عملية تواصلية يؤطرها وسط معين و ظرفية تحدد زمانها و مكانها، و لا تكتسب هذه العملية دلالتها الكاملة إلا في علاقتها بهذه العناصر.

¹ - الفن باعتباره حقيقة سيميوطيقية، جان موكاروفسكي، ضمن كتاب "مدخل إلى السيميوطيقا" الجزء الثاني، ص 124

² - نظرية اللغة الأدبية، ص 132.

فانطلاقاً من هذا المبدأ نظر يابوس إلى الجمال لا بوصفه فكرة مجردة و مثالية و إنما بوصفه وسيلة للتواصل تربطها بمحيطها و حالها و زمانها علاقة تأثير و تأثر. و هذا ما جعله يستند إلى مفهوم بودلير عن الجمال و يتبناه.

و كما هو معلوم فقد انطلق بودلير في تعريفه للجمال من رفض التصورات المثالية، و من بينها تصور ستندال الذي يقوم على الربط بين الجمال و التبشير بالغبطة و السعادة .

لقد تبين يابوس هذا المفهوم و اتخذ قاعدة تحدد نظريته إلى الجميل، و هي نظرة تمزج الجمالي بالتاريخي، و الخالد بالوقتي أو الآني. و أن ما نلاحظه من جمال في الموضة ليس هو الجمال الخالد، و إنما هو تصور الناس للجميل في مكان و زمان ما، و من ثم فلا يمكننا أن ننظر إلى حقبة تاريخية بعينها بأنها تمثل القدم مقابل حداثة أو جدة ما. بل أن كل جدة تصبح قدما فيها بعد.

و بهذا الفهم تتخذ فكرة الجمال شكل سلسلة لا تنتهي، تجمع بين الاستمرار و التجدد، مما يؤكد وجود وجهين لجمالية الأدب، وجه خالد مستمر، و آخر متجدد متغير. (1)

و هكذا يصبح تجديد بودلير للجمال نواة أقام يابوس على أساسها نظريته حول التلقي استناداً إلى مبدئين أساسيين هما: التلقي الأدبي و أفق الانتظار، و عنهما تفرعت مجموعة من القضايا كونت المهام النظرية الذي قامت عليه جمالية التلقي عند يابوس، و هذا ما نسعى الآن إلى تفصيل القول فيه:

1.1.1. التلقي الأدبي:

يلح يابوس على التلقي إلحاحاً شديداً، نظراً لأهميته في الدراسات الأدبية، و تأتي أهميته مما يضمنه للنصوص الأدبية من استمرارية، وذلك عبر تداول مجموعة من القيم الجمالية، تشكل مجتمعة موضوعاً جمالياً يكتسب صفة نموذجية بتداولها المتلقون و يتفاعلون معها عبر سلسلة زمنية متواترة، إلى أن تفقد قيمتها و تصبح عاجزة عن تقديم أجوبة و حلول لمشاكل عصرها، و بذلك يتم نبذها و التوجه نحو نموذج جديد يحل محل النموذج الأقدم. (2)

وبناء على فكرة التلقي يقترح يابوس تصوراً جديداً عن تاريخ الأدب، يختلف عن التصور السائد الذي كان يهتم فقط بإنتاج الأعمال و وصفها دون مراعاة مقام التلقي، على الرغم من مكانته الإستراتيجية في الدراسات التاريخية.

¹ - نظرية اللغة الأدبية ، ص 198.

² - نظرية التلقي، روبرت هولب، ص 40.

إن وظيفة تاريخ الأدب عند يابوس تتجلى في تتبع التحولات و التطورات التي تطرأ على التلقي الأدبي بخلاف الدراسات السابقة التي كانت تنظر إلى تاريخ للمؤلفين و المؤلفات فقط، و إغفال أو اضطهاد الذين يتلقون النصوص الأدبية و يتفاعلون معها و يمنحونها التداول و الرواج، و هم: القارئ أو المستمع أو المشاهد المتأمل.

ذلك أن الأدب و الفن لا يصير صيرورة تاريخية ملموسة إلا بواسطة تجربة أولئك الذين يتلقون المؤلفات و يتمتعون بها و يقومونها، و من ثم يعترفون بها أو يرفضونها، يختارونها، أو يهملونها فينبون تبعاً لذلك تقاليد، بل إنهم يستطيعون بصفة خاصة أن ينهضوا من جهتهم بالدور النشط المتمثل في الاستجابة لتقليد ما، و ذلك بإنتاج مؤلفات و نصوص جديدة. إن اهتمام يابوس على هذا الوجه بالمتلقي الذي يستجيب للمؤلف "و يحينه" يربط فكر يابوس بأفكار سابقة أرسطية و كانطية.

ذلك أن أرسطو و كانط كانا الوحيدين تقريباً اللذين استطاعا في الماضي إقامة جمالية تأخذ أثر النص بصفة خاصة و الفن بصفة عامة في المتلقي بعين الاعتبار بصورة منهجية. (1)

إن يابوس يطالب بتاريخ للأدب قائم على أذواق المتلقين و على ردود أفعالهم مما يجعلنا إزاء تاريخ يستكشف سيرورة التلقي و يهتم بتاريخ الذوق و التطورات التي تتعرض لها التربية الذوقية. و هنا يلتقي يابوس مع الاقتراح الذي قدمه ليفين شكونج، و يؤكد فيه على أن فهم تاريخ الأدب رهين بدراسة الذوق في علاقته بروح العصر، و ما يطرأ على ذلك من تغيرات و تطورات عبر الزمن داخل المجتمعات أو فيما بين الحضارات. لقد كتب شكونج قائلاً: "ما الذي كان مقروءاً في زمن بعينه لدى الطبقات المختلفة في الأمة، و لماذا كان مقروءاً هذا ما ينبغي أن يكون السؤال الأساسي لتاريخ الأدب." (2)

و يفترض يابوس أن تجديد علم تاريخ الأدب يمر أولاً عبر هدم الآراء و الأفكار التي تقوم عليه الموضوعية التاريخية التي تفصل بين المؤلف - الناقد - القارئ، و تنظر إلى الأدب نظرة أحادية، إما في علاقته بمؤلف ينتمي إلى بيئة ينشأ فيها الأدب إما انعكاساً لها كما يقول بذلك المنهج التاريخي و النفسي، و إما منعزلاً في بنية نصية كما يرى المنهج الشكلاني، معا يغيب فيهما القارئ، مع ماله من وظيفة تداولية تساهم في صيرورة العمل و في تقبله، يقول يابوس متحدثاً عن جوانب النقص في هذين المنهجين: "إن المنهجين معا يضربان صفحاً عن القارئ و دوره الخاص، الذي يجب على المعرفة الجمالية و التاريخية أيضاً أن تعيره الأهمية، فإليه في المقام الأول وجه العمل

¹ - تقديم جان ستاروبنسكي لكتاب يابوس، دراسات سيميائية أدبية لسانية، ع 6، س 1992، ص 139

² - نظرية التلقي، روبرت هولب، ص 139.

الأدبي. إن الناقد نفسه الذي يحاكم عملا جديدا، و الكاتب الذي يتصور عمله في علاقته مع نموذج سابق إيجابيا أو سلبيا، و مؤرخ الأدب الذي يضع عملا أدبيا ضمن حقبة و تقاليد ينحدر منها لكي يدرسه تاريخيا. كل هؤلاء أيضا قراء أولا، قبل أن تقوم بينهم و بين الأدب علاقة تأملية تصير بدورها منتجة. فضمن ثلوث يتكون من المؤلف و العمل الأدبي و الجمهور المتلقي، فإن هذا الأخير ليس عنصرا بسيطا و سلبيا ذا رد فعل مكرر سلفا، بل انه يتحول بدوره إلى طاقة تساهم في صنع التاريخ، و إن حياة العمل الأدبي ضمن هذا التاريخ لا يتم إدراكها دون المشاركة الفعالة لأولئك الذين وجه إليهم هذا العمل. فوساطتهم هي التي تعمل على إدخال العمل في الاستمرارية المتحركة للتجربة الأدبية التي لا ينقطع أفقها عن التغير، حيث يحدث الانتقال باستمرار من التلقي السليبي إلى التلقي الإيجابي، من القراءة البسيطة إلى الفهم النقدي، من النموذج الجمالي المسلم به إلى مجاوزته عبر إنتاج جديد.

فهذا النص يتضمن تصورات قدمها ياوس بوصفها مقترحات جديدة، تتعلق بتجديد تاريخ الأدب و الانتقال به من تاريخ للمؤلفين و المؤلفات إلى تاريخ للذوق و القراءة يحتل فيه المتلقي مكان الصدارة. ففوق هذا المفهوم لم تعد القراءة و التلقي عملية محايدة في الأدب، بل على العكس من ذلك، لها دور فعال يتجلى في تحويل النص من بنية الثبات إلى بنية الفعل. و ذلك عندما يصير شيئا "استيقيا" ينجزه المتلقي و يجسده في شكل تأويل أو تحليل أو نقد أو شرح أو اختيارات. و كلها تجارب جمالية " تدرس فيما بعد بوصفها وثائق، أو أيضا بوصفها شهادات على التلقي".⁽¹⁾

ثم إن المسألة الأساسية التي يركز عليها ياوس حول فرضيته في التلقي الأدبي، تتجلى في علاقة التلقي بحكم القيمة، إذ استنادا إليه يتم تقبل العمل و التفاعل معه و ذلك وفق معيار فني يخضع لمراتب و مقامات و يتدرج حسب أزمنة متعاقبة يكمل بعضها البعض.

و أول هذه الأزمنة هو زمن التلقي الجمالي، و هو يشبه الزمن النفسي الداخلي الذي يقترن فيه التلقي بالدهشة فتترتب عنه حالة من الارتياح النفسي سماها علماء المسلمين بالدغدغة النفسية التي يسببها التأثير بالجمال و الاحتكاك به.

¹ - التلقي الأدبي، إلرود إيشن، ترجمة محمد برادة، دراسات ع 6 ص 20.

و تدخل ضمن هذا الزمن كل الملاحظات المقترنة بالدهشة التي يديها المتلقون إزاء العمل الفني أو النص الأدبي دون تبرير أو تأويل. و هذا شيء نلمسه في نقدنا العربي القديم، لا سيما تلك الأحكام الانطباعية التي تنتمي إلى المرحلة الشفوية أو إلى ما قبل النقد المنهجي كما يسميه محمد مندور.⁽¹⁾

إلا أن هذه الدهشة الفنية لا بد منها لكل تلق أدبي في مرحلة التحليل و التأويل حين يصبح النقد منهجيا يرير الدهشة و يعلل الأحكام الجمالية، و لهذا السبب ألح أبو تمام في وصيته للبحثي على عامل اللذة أو الشهوة باعتبارها عنصرا فاعلا في الشعر و مختلف النصوص الأدبية، تجعله أكثر تأثيرا في المتلقي، و من ثم أكثر تقبلا و تداولاً. " و اجعل شهوتك لقول الشعر الذريعة إلى حسن نظمه فان الشهوة نعم المعين... " ⁽²⁾

و لكن المتلقي يجب ألا يقف عند هذه الحالة السلبية المرتبطة بزمن الدهشة، و إنما يتعداها إلى الزمن الثاني حيث يصبح الزمن الأول المقترن بالدهشة موضوعا جماليا و نقديا، يخضع للتأمل و القراءة و الشرح و التفسير. و بهذه العملية يتم الشروع في تبرير الدهشة الفنية بوعي علمي، و وفق فهم يتم عبر قضايا نقدية و أفعال ارجاعية و تأويلية. و نتيجة لتكرار، النظرات النقدية و اطرادها نصح أمام زمن رحب و متمدن تتعدد فيه القراءات و التأويلات فتكون أفقا لكل القراءات اللاحقة، و تؤسس لها تقليدا جماليا. و أن هذا التقليد هو نفسه الذي يتكون منه الزمن الثالث عند ياقوس، و هو زمن القراءة التاريخية المتنوعة و المتعاقبة التي تستحضر السياق الأدبي و التاريخي الذي يندرج ضمن النص الأدبي. بمعنى أن التلقي في هذا الزمن يسعى إلى تأويل النص في ضوء المعاناة التاريخية التي أبادها القراء السابقون في سبيل فهمه و استيعابه. و كل تأويل جديد أو قراءة جديدة تدخل في نطاق هذا الزمن الذي يظل منفتحا على المستقبل.

يريد ياقوس بإقحام تاريخ الأدب ضمن عملية التلقي الجمالي، أن يضع مسألة الجمالية ضمن منظومتها التاريخية و الثقافية، حتى لا يوكل أمرها إلى تعامل ذاتي محض، أو نظرة سيكولوجية فردية، إن جمالية العمل عند ياقوس تتحقق من خلال تاريخية تلقيه، و انطلقا من تلقي قرائه الأوائل.⁽³⁾

أي من خلال تاريخ القراءات المتعاقبة. و هذا التاريخ بدوره هو ما يمنح للعمل قيمته و فرادته المستمرة. إن ياقوس حين يدمج جمالية الادب ضمن منظومته التاريخية، إنما يؤكد على تواصلية الأدب و تفاعليته عبر العصور و ذلك بالتركيز على العناصر الثلاثة للتواصل اللغوي، و هي: المرسل و الرسالة و المرسل إليه. و هذا

¹ - النقد المنهجي عند العرب، ص 17.

² - منهج البلاغ و سراج الأدباء، حازم القرطاجني، ص 203.

³ - المصدر نفسه، ص 45.

يعني أن تكوين النص الجمالي يظل مرتبطا بتوقعات المتلقي و بردود أفعاله. فأن يكون المرء نصا يعني أن يضع حيز الفعل إستراتيجية تأخذ في اعتبارها توقعات حركة الآخر".⁽¹⁾

بل إن بعض النصوص و خاصة تلك التي تتميز بجذتها تعمد إلى تأسيس قرائها و رسم ملامح صورته التي ترغب في وجودها و في هذا الحال تساهم النصوص أيضا في إنتاج كفاية قارئها⁽²⁾، أو توسيع ذخيرته الفنية إذا استعملنا تعبير أيزر.

إن جمالية النص لا يمكن تقبلها و التفاعل معها إلا ضمن أفق انتظار معين. و لا يخفى ما لأفق الانتظار من دور وظيفي في جمالية التلقي، فإما أن يكون نابعا من ذاكرة جماعية تقليدية، تساهم في بنائه أجيال سابقة، و عنده تتحقق متعة الذات داخل متعة الآخر. و إما أن يتم تحطيمه و إعادة تشييده و تكوينه من جديد. و في نظر يابوس فإن "العمل الأدبي الكبير هو الذي ينتهك أفق انتظار عصره، و بتكسيه لذلك الأفق يستتبع تحويرا دائما له".⁽³⁾

1.1.2. أفق الانتظار L'horizon d'attente:

يحدد يابوس أفق الانتظار فيقول: " إن تحليل التجربة الأدبية للقارئ تتلخص من النزعة النفسانية التي كانت عرضة لها لوصف تلقي العمل و الأثر الناتج عنه".

- إذ من خلالها يتشكل أفق انتظار جمهورها الأول، بمعنى الأنظمة المرجعية المفرغة موضوعيا في الصيغة و التي تكون لكل عمل في اللحظة التاريخية التي يتجلى فيها نتيجة ثلاثة عوامل أساسية:
- التجربة السابقة (المتقدمة) التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه.
- شكل موضوعاتية الأعمال السابقة التي يفترض معرفتها.
- التعارض بين اللغة الشرعية و اللغة العلمية أي بين العالم التخيلي و العالم اليومي".⁽⁴⁾

لقد انطلق يابوس من مفهوم أفق الانتظار ليفسر من خلاله طبيعة الخطاب الأدبي، و كذا التطورات التي تلحقه في سيرورته التاريخية، و ذلك في معرض رده على النزعة السوسولوجية التي كانت تطابق بين الخطاب الأدبي و بين عالمه الواقعي استنادا إلى نظرية المحاكاة والمرآة التي ترى في الأدب انعكاسا للواقع. إلا أن يابوس لا يرى

¹ - القارئ في الحكاية، أمبرتو إيكو، ص 67.

² - المرجع نفسه، ص 69.

³ - التلقي الأدبي، إيش، ص 15.

⁴ - خير الدين دعيش، أفق التوقع عند "يابوس" ما بين الجمالية و التاريخ، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، العدد الأول

الخطاب أو النص الأدبي على هذا الشكل، و إنما هو امتثال لمعيار نصي ينبثق عن الحياة الاجتماعية التي نشأ فيها، و هذا ما يسميه ياوس بأفق الانتظار، الذي تكون له علاقة بمجموعة من المكونات أو العناصر، من أهمها معرفة القارئ بالخطاب الأدبي بشكل عام و تجربته في مجال الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص المقروء. يضاف إلى ذلك درايته بأسلوب الكتابة الذي يتميز به المؤلف بعينه، من بين مجموعة من المؤلفين. وهنا يمكن التمييز بين أساليب متعددة ضمن الخطاب الأدبي الواحد، كأسلوب آلان روب جرييه، و أسلوب ديستوفسكي و أسلوب شكسبير في الأدب الغربي، أو أسلوب المتنبي و المعري و شوقي في الأدب العربي.

فهذه العناصر كلها - منها ما هو فردي مرتبط بخصائص الأسلوب الذاتي، و منها ما هو عام يرتبط بالخطاب الأدبي و بقواعد الجنس الأدبي - هي التي تساهم في تأسيس أفق الانتظار، و هو النقطة التي يلتقي فيها النص بقارئه فيتم التفاعل بينهما.

و يبدو أن هذا التفسير الذي أعطاه ياوس لمفهوم أفق الانتظار، يقترب إلى حد ما من الفكرة التي سبق أن بسطها أرسطو حول المحتمل الأدبي، و هو يعني به العلاقة التي تربط الخطاب و ما يعتقد القراء أنه صحيح و من هنا نكون إزاء خطاب يعبر عن الرأي العام، " و هذا الرأي العام ليس بطبيعة الحال هو " الواقع "، و إنما هو مجرد خطاب ثالث، مستقل عن العمل. فالرأي العام يقوم إذن بوظيفة القاعدة في الجنس الأدبي و يحكم كل الأجناس الأدبية".⁽¹⁾

فانطلاقاً من فكرة المحتمل الأدبي يمكن للخطاب الأدبي أن يكون مشاكلاً للواقع إذا كان مطابقاً لقواعد الجنس الأدبي كما شاع ذلك في العصور الكلاسيكية. فمثلاً لا يمكن للرواية وفق هذا المفهوم أن تكون مشاكلة للواقع إلا إذا كانت محتملة، و لا يتأتى لها ذلك إلا إذا انتهت العقدة بحل يتم فيه زواج البطل بالبطل و جوزيت الفضيلة و عوقبت الرذيلة".⁽²⁾

فهذا المعنى هو الذي يتضمنه مفهوم أفق الانتظار، كما قدمه ياوس محاولاً من خلاله أن يمتص الطرح الذي يربط قيمة العمل الأدبي بعلاقته بواقعه. فقيمة الكتابة الأدبية لا تنبع من علاقتها بواقعها، و إنما تنبع من علاقتها بسلسلة من النصوص السابقة، تكون كلها سلالة أدبية تنتمي إلى جنس أدبي، تظل الكتابة ملتزمة بقواعده تابعة لسيرورته. فينشأ عن ذلك أفق انتظار له جمهور معين يألف معايير الجمالية و يتفاعل معها. و هذا يعني أن الكتابة الأدبية - كما يقول جوثان كلر- نشاط يدخل في اشتباك مع تقليد أدبي موروث، " و يغدو

¹ - الشعرية، تودوروف، ص 36.

² - المرجع نفسه، ص 36.

نشاط كهذا يمكننا بفضل وجود النوع الذي قد يصطدم به الكاتب، و يحاول بكل تأكيد تقويض أعرافه لكنه يظل برغم ذلك الإطار الذي يمارس ضمنه نشاطه".⁽¹⁾

بيد أن أفق الانتظار عند ياوس غير مرتبط دائما بجمهور معين فقد تظهر أعمال تقاوم تلقيها الأول، مما يجعلها في بداية نشأتها، دون أن يرتبط بها جمهور، و بهذا تظل غير متقبلة لفترة معينة إلى أن تتمكن من تأسيس أفق انتظار جديد. و من هنا ندرك أن أفق الانتظار عند ياوس ليس شيئا قارا و ثابتا، بل إنه في حركة و تطور مستمرين تبعا لتطورات القراء و المتلقين. ذلك أنه انطلاقا من القراءة الأولى يتم تأسيس الأفق، ثم تتعاقب القراءات، يقتصر فيها أولا على إعادة إنتاجه أو تعديله فقط.

ثم بعد ذلك يخضع للتغيير أو التصحيح، فإذا كان التعديل و إعادة الإنتاج يحددان قوة سريان الأفق و امتداده، فإن " التغيير و التصحيح يحددان الحقل المفتوح أمام بنية جنس أدبي ما" ⁽²⁾

و غالبا ما يتم تغيير الأفق أو تصحيحه حينما تنشأ حاجات في جماعة أو عصر معين تترتب عنها أسئلة جديدة، يعجز الأفق المعاد و المتداول عن تقديم أجوبة مقنعة لها، و من ثم يدخل في صراع مع هذه الحاجات، مما يتطلب البحث عن صيغة جديدة، تحل محل الصيغة القديمة التي تثبت أنها غير قادرة على الوفاء بالمطالب الجديدة، و غير مهيأة للإجابة عن أسئلتها.

و يذهب ياوس إلى أن تأسيس الأفق و تغييره رهين بمنطق السؤال و الجواب و بما يطرأ على روح العصر من تطورات، تنتج عنها أسئلة جديدة، يعجز الأفق القديم عن تقديم حلول و أجوبة لها. و عندها يتم الانتقال إلى نموذج جديد، يجد فيه المتلقي جوابا على أسئلة العصر. و هذا ما يفهم منه أن فهم النص عند ياوس مرتبط بفهم السؤال الذي نما في فضائه النص و قدم جوابا عنه، و هذا ما يقتضي اللجوء إلى منطق السؤال و الجواب عند كل عملية فهم النصوص و تفسيرها كما ذهب إلى ذلك كادامر Gadamer Hans Georg، الذي يظهر أن ياوس قد تأثر بمفاهيمه كثيرا.

و مهما يكن الأمر فإن أفق الانتظار يبقى في جميع الحالات أمرا ضروريا لتلقي العمل الأدبي، سواء أكان الأفق مرتبطا بمنطق السؤال و الجواب أم مرتبطا بمتعة خالصة تبرأ من قساوة السؤال و شقائه.

و يقتضي الحديث عند أفق الانتظار عند ياوس الوقوف عند مفهوم آخر يتمم و مفهوم الأفق و يعضده. و يتعلق الأمر بالمسافة الجمالية التي تطلق على الفجوة الموجودة بين النص و بين أفق انتظار قديم... و يعرف

¹ - الشعرية البنيوية، مجلة القاهرة، ع 161، س 1996، ص 150.

² - مقدمة ستارو بنمكي لكتاب ياوس: Pour une esthetique de la reception, Jauss, P 13

ياوس المسافة الجمالية فيقول: " إذا سمينا المسافة الجمالية تلك الفجوة الفاصلة بين أفق الانتظار الموجودة سلفا و العمل الجديد الذي يمكن أن يؤدي تلقيه إلى " تغيير في الأفق " وذلك بالسير عكس التجارب المألوفة أو يجعل تجارب أخرى يعبر عنها أول مرة تقفز إلى الوعي. إن هذه المسافة الجمالية تقاس وفق سلم ردود فعل الجمهور المتلقي و أحكام النقد (نجاح مباشر، رفض أو صراع، استحسان القراء، فهم مبكر أو متأخر) يكمن أن يصبح مقياسا لتحليل التاريخي".⁽¹⁾ ويسمح مفهوم المسافة الجمالية بأن نميز بين ثلاث حالات من ردود الفعل لدى المتلقين:

1. أن تكون الكتابة وفق معيار جمالي واحد معروف لدى القارئ، و يجد فيه تأكيدا لأفق انتظاره. وفي هذا الحال يتم استعادة و تكرار معايير جمالية موروثة تكرر نوعا من التقليد الفني، و تحافظ على إرثه الجمالي، انطلاقا من ما اكتسبه الجنس الأدبي في مساره التاريخي. وهنا نكون إزاء تلقي أدبي يصاحبه شعور بالرضا و الارتياح سببه المتعة الجمالية التي أصبحت قرينة بنصوص ترتبط بأفق ذي تقاليد جمالية موروثة، تنتج عنها لذة هي التي أطلق عليها بارث اسم " لذة النص".
2. أما الحالة الثانية ففيها يتم التصادم بين عمل أدبي جديد و بين أفق انتظار متداول و مألوف. وهذا ما يجعل بعض الأعمال الجديدة في نشأتها الأولى تظل لفترة زمنية غير متقلبة، لأنها تفتقر إلى جمهور متلقي، نظرا لما تتميز به الكتابة من جودة في أسلوبها و موضوعاتها، أو تغيير في وظيفتها أو تعديل في جنسها، فيبدو عليها أثر الغرابة مما يؤدي إلى تحييب أفق المتلقي مخلفة شعورا بالسخط و عدم الانشراح بخلاف ما عليه الحال عندما يتطابق العمل مع أفق انتظار المتلقي.
3. إن الحالة الثانية سرعان ما تؤدي بنا إلى حالة أخرى و ذلك عندما تتمكن المقاييس الجمالية الجديدة التي يتضمنها العمل الجديد من تأسيس أفق انتظار يصبح له هو الآخر رصيد فني تربطه علاقة جدلية بأسئلة و اهتمامات عصره. و يعني هذا أن هناك نوعا من القراء يملكون من المرونة و الذكاء ما يجعلهم يقبلون على الأفق الجديد و يدعون له، و يأنسون بمعايير و يألّفونها. و من ثم يرون أفق انتظارهم يتغير، و ذخيرتهم الفنية تتسع شيئا فشيئا. و تعد المسافة الجمالية في نظر ياوس هي المعيار التي تقاس به جودة الفن و قيمته، فكلما اتسعت المسافة بين أفق انتظار العمل الأدبي و بين الأفق السائد، ازدادت أهمية العمل و عظمت قيمته. و لكن حينما تتقلص هذه المسافة يكون النص الأدبي - حسب تعبير إيكو-

¹ - Pour une esthétique de la réception, P 53.

أكثر كسلا"⁽¹⁾، و أكثر تقليدا، و يكون المتلقي في وضعية لا تتطلب منه بذل أي جهد للدخول إلى تجربة مجهولة.

و تأتي أهمية تاريخ الأدب عند ياوس من كونه يمكننا من الوقوف على المراحل الزمنية و الحقب الفنية من حرق و تحطيم، بسبب التطورات و القفزات النوعية و كذا مراحل القطيعة التي تحدث مرة بعد أخرى عندما يتم تأسيس أفق جديد يزاحم الأفق السائد. و تاريخ الأدب كما يراه ياوس هو تراكم لنماذج فنية متكررة في شكل امتدادات خطية تخرقها قفزات نوعية يتم فيها الانتقال من نموذج مهيم إلى آخر يشكل منطلقا جديدا. عموما سواء أكان إبداعيا فنيا أم تلقيا ممثلا في النقد و الدراسة - لا يمكنه أن ينشأ و يتداول إلا وفق نموذج إرشادي تتفرع عنه قواعد و أعراف هي التي تشكل الأفق الذي يتحرك في فضائه الأدب إبداعا و تلقيا. و يقصد بفكرة النموذج الإرشادي في الاستعمال الاصطلاحي المبدأ المعياري الذي يعتمد الجهد الجماعي في بناء المعنى و تأويله، "ففي قواعد الصرف اللغوي على سبيل المثال نجد أن فعل و يفعل و فاعل و مفعول... الخ هي نموذج إرشادي من حيث أنها تبين لنا نمط تصريف غيرها قياسا عليها. و حسب هذا الاستخدام القياسي فإن النموذج الإرشادي يعد أصلا نقيس عليه أي عدد ممكن من الأمثلة المطابقة قدر الاستطاعة و التي يمكن أن تحل محل الأصل من حيث المبدأ"⁽²⁾.

1.2. إيزر Wolfgang Iser :

ينتمي إيزر - كما أسلفنا - إلى مدرسة كونستانس و تعد نظريته في الواقع الجمالي الشق الثاني المكمل لجمالية التلقي. و يتضح من خلال المفاهيم التي يعتمدها في هذه النظرية، و كذا الفرضيات التي ينطلق منها، أنه يسير في الاتجاه نفسه الذي سار فيه ياوس. إذ أنه يشدد أيضا على أهمية التلقي في تحديد الموضوع الجمالي، موضحا أن النص وحده بعيدا عن المتلقي، و عن ردود فعله لا ينتج عنه شيء و يظل عملا جامدا، يبقى في حاجة إلى فعل يتحقق به و يخرج إلى الوجود، و لا يتأق ذلك إلا بعنصر القراءة. و هذا ما يشير إليه إيزر في قوله الآتي : "عن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بين بنيته و متلقيه لهذا السبب نبهت نظرية الفينومينولوجيا بإلحاح إلى أن دراسة العمل الأدبي يجب أن تهتم ليس فقط بالنص الفعلي بل كذلك و بنفس الدرجة بالأفعال المرتبطة بالتجاوب مع ذلك النص. فالنص ذاته لا يقدم إلا مظاهر خطاطيه يمكن من خلالها أن ينتج الموضوع الجمالي للنص بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل التحقق. و من هنا نستخلص أن للعمل

¹ - القارئ في الحكاية، ص 63.

² - بنية الثورات العلمية، توماس كون، عالم المعرفة، ع 168 ص 57.

الأدبي قطبين، قد نسميها القطب الفني و القطب الجمالي، الأول هو نص المؤلف و الثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ. و في ضوء هذا التقاطب يتضح أن العمل ذاته لا يمكن أن يكون مطابقا لا للنص و لا لتحقيقه بل لا بد أن يكون واقعا في مكان ما بينهما⁽¹⁾.

نستطيع من خلال نص إيزر أن نميز بين بنيتين اثنتين: هما بنية النص و بنية الفعل، و أن العلاقة بينهما هي علاقة لزومية، إذ الحديث عن جمالية النص قرين بفعل القراءة التي تصدر عن المتلقي و ما يصاحبه ذلك من تجارب و تفاعل.

و هكذا يكون فعل القراءة منطلقا من الذات نابعا منها، و أن النص يثير قارئه و يوجههم لبناء معناه. و هذا يدل على أن الذاتية عنصر أساسي في هذا البناء و كذا في تحقيق جماليته و تعيينها، بمعنى أن تحديد ما هو موضوعي يمر من خلال ما هو ذاتي.

و يظهر من خلال المحور القطبي الذي اعتمده إيزر، أن العمل الأدبي لا يمكن اختزاله في حقيقة النص أو في ذاتية القارئ. بل انه يوجد في مكان ما بينهما، مما يعني أنه يتميز بخاصية الافتراضية، و هي خاصية تمنح للعمل الحركة و الحرية فتجعله ينطلق في بناء آفاق متعددة، و نحو وجهات مختلفة و متنوعة و لا يخفى أن جذور هذه الفكرة ترجع إلى الفلسفة الظاهرية، سواء أ تلك التي ترجع إلى طروحات انجاردن Ingarden Ramon، أم التي ارتبطت بفلسفة سارتر، و هي فلسفة قامت على رفض المنطلقات الفلسفية التي تقوم عليها جمالية كانط، حينما كانت تفرق بين الوجود الأول للعمل الفني و بين وجود ثاني يرتبط بنظرة المتلقي.

و في مقابل هذا التصور يؤكد سارتر على أن "العمل الفني لا وجود له إلا حين النظر إليه"⁽²⁾.

و هذه إشارة يفهم منها أن العمل الفني هو عمل يتوزع بين نص المؤلف و ما يحققه القارئ من إنجاز فعلي، يتمثل في موضوع جمالي، يكون بمثابة "تعاهد كريم حر بين المؤلف و القارئ، فيثق كل منهما في الآخر و يعتمد عليه و يتطلب منه ما يتطلبه من نفسه"⁽³⁾. و في موضع آخر من كتاب "ما الأدب" يذكر سارتر صراحة أن العلاقة بين الكتابة و القراءة هي علاقة لزومية و تضمنية، يقول: "إن عملية الكتابة تتضمن عملية القراءة لازما منطقيا لها. و هاتان العمليتان تستلزمان عاملين متميزين الكاتب و القارئ. فتعاون المؤلف و القارئ

¹ - فعل القراءة، فولفماغ إيزر، ترجمة د. حميد لحمداني و د. الجليلي الكدية، ص 12.

² - ما الأدب، سارتر، ترجمة غنيمي هلال، ص 55

³ - المرجع نفسه، ص 61.

في مجهودهما هو الذي يخرج إلى الوجود هذا الأثر الفكري، و هو النتاج الأدبي المحسوس الخيالي في وقت معا. فلا وجود لفن إلا بواسطة الآخرين ومن أجلهم." (1)

و تبقى مفاهيم إنجاردن حول العمل الفني و الأدبي من أكثر المفاهيم حضورا في نظرية إيزر، فقد أمدته بإطار للعمل مفيد، و يتجلى ذلك في تركيزه على فعل القراءة بوصفه نشاطا عمليا و ذهنيا، يساهم أولا في إنتاج المعنى، و ثانيا في بناء موضوع جمالي متناغم و متلاحم، و يعني أن إيزر ينظر إلى النص مثل إنجاردن على أنه هيكل عظمي أو "جوانب تخطيطية"، توجد بها فراغات بيضاء و أماكن شاغرة، يسميها إنجاردن بالفجوات أو عناصر اللاتحديد . و هي التي تؤدي إلى عدم التوافق بين النص و القارئ، ثم تتحول إلى تفاعل و اتصال متبادل بينهما. أي أن هذه الفراغات هي التي تعيق تماسك النص، مما يستدعي استجابة القارئ، تتجسد في شكل معان و موضوعات جمالية تضمن للنص التماسك و الانسجام . و في هذا الصدد يقول إيزر: "إن النصوص التخيلية لا يمكن أن يكون لها نفس التحديد الكامل الذي يكون للأشياء الحقيقية، و بالفعل فإن عناصر اللاتحديد هي التي تكمن النص من التواصل مع القارئ، بمعنى أنها تحته على المشاركة في الإنتاج و فهم قصد العمل معا." (2)

1.2.1. ذخيرة النص :

إن الفجوات الفارغة أو عناصر اللاتحديد الموجودة في النص هي ما يثير القارئ و يدفعه إلى التفاعل و بناء المعنى، فيملاً بالمتوى ما هو فارغ و يحدد كل ما هو غير محدد. فهذا العمل ما يسميه إيزر ذخيرة النص، و يقصد بها كل النصوص السابقة التي يمتصها النص و يحاورها، فتترسب في فضائه، بالإضافة إلى ما يحيل عليه من أوضاع و قيم و أعراف اجتماعية و كل ماله علاقة بالثقافة التي ظهر منها . و بإيجاز ما تسميه مدرسة براغ البنيوية "الواقع الذي هو خارج النص." (3)

فانطلاقا من هذا المفهوم تحديد الذخيرة في جميع السياقات التي يمتصها النص و يجمعها و يخزنها في ذاكرته. إما في هيئة نتاجات سابقة تتجه صوب التعبير، كما تقول بذلك مدرسة "تارتو" و تتبدى بوصفها نماذج عليا و

¹ - ما الأدب، سارتر، ترجمة غنيمي هلال ، ص 04

² - فعل القراءة، ص 16.

³ - المعنى الأدبي، و ليم راي، ص 64.

نصوصاً معيارية تعكس التضاد بين الصواب والخطأ، وإما في صورة معايير وقواعد تتجه صوب المضمون، فتوجه النصوص و تتحكم في إنتاجها و ذلك وفق ثنائية الجودة و الرداءة أو التنظيم و اللاتنظيم.⁽¹⁾

إذا كانت الذخيرة تفسر من خلال حضور قيم اجتماعية و ثقافية و تكرارها ضمن نصوص متعددة و متنوعة، داخل فضاء ثقافي ما، فهذا يتضمن شيئين اثنين أولهما يشير إلى أن القراءة لا تكتسي صبغة فردية، و إنما تحدث بصورة جماعية و يتحكم فيها لا وعي جمعي ما دام القراء يصدرن في ردود أفعالهم عن سياق و أعراف متشابهة، و ثانيهما يعني أن هذه النصوص ذات الذخيرة الواحدة تعكس أنظمة دلالية تحيل على واقع زمني أفرزها، و أن هذه الأنظمة تظل مستمرة و ممتددة داخل ثقافتها و مجتمعتها، و يتفاعل معها أكبر عدد من القراء إلى أن تفقد قدرتها على التعبير عن واقعها و عن بنيتها المركزية فتضعف و تتلاشى و من ثم لا يعود لها جمهور متلق يتفاعل معها.

1.2.2. القارئ الضمني:

ينطلق إيزر من فكرة مفادها أن النص لا يعدو أن يكون رصفا للكلمات بينما القارئ هو الذي يأتيه بالمعنى، الشيء الذي يفهم منه أن النص الأدبي لا يتحقق من تلقاء نفسه، و إنما استنادا إلى فعل إنجازي يقوم به قراء و متلقون، و لذلك يطلق إيزر على هذه القوة التي تحول النص من بنية الكمون إلى بنية الفعل و التحقيق اسم القارئ الضمني.

يتميز إيزر في البداية ثلاث نماذج من القراء، أحدهم حقيقي و تاريخي و له وجود فعلي، إذ نعرفه من خلال تجاربه و ردود أفعاله الموثقة، و الآخران افتراضيان يتضمنهما النص، يكون الأول صورة ذخيرة تتكون من المعرفة الاجتماعية و التاريخية لفترة معينة⁽²⁾. و الثاني هو الذي يتصوره المؤلف و يضعه في حسابانه عندما يضع إستراتيجية النص، و من ثم فقد يكون امتدادا لقارئ تاريخي يبدو في شكل نماذج مكررة و متماثلة أو قد يشكل نموذجا جديدا إذا كانت إستراتيجية المؤلف تخترق المألوف و تخرج عن السائد، و ذلك في محاولة تعمد إلى تخيل قارئ جديد و رسم ملامح صورته المستقبلية. و مما تجدر ملاحظته هو أن يكون هذا النموذج الأخير هو نفسه الذي تحدث عنه أمبرتو إيكو و سماه القارئ النموذجي، و هو قارئ يتضمنه النص، و يتوجه إليه المؤلف وفق إستراتيجية نموذجية ناجزة تأخذ في اعتبارها توقعات حركة الآخر شأن كل إستراتيجية.

¹ - حول الآلية السيموطيقية للثقافة، يوري لوتمان و بورييس أو سبنسكي، ترجمة عبد المنعم تليمة - مدخل الى السيموطيقا ج 2، ص 142 و ما بعد.

² - فعل القراءة، ص 22.

ينبغي للمؤلف في سبيل أن ينظم إستراتيجيته النصية، أن يلجأ إلى سلسلة من الكفايات... الخ و هذا ما يلزمه التسليم بأن مجموع الكفايات التي يرجع إليها إنما هو ذاته ما يرجع إليه قارئه، لذا نراه يستشف وجود "قارئ نموذجي".⁽¹⁾

إلا أن القارئ الذي يقصده إيزر قارئاً افتراضياً يكتسي طابعاً نمطياً يستقل عن أي نص منفرد، و إنما هو قارئ حقيقي، له وجود واقعي يتفاعل مع نص بعينه، و من ثم تكون له وظيفة فعلية، "و لا يمكن إدراكه منفصلاً عن فعل القراءة"⁽²⁾

و يؤكد إيزر أن هناك علاقة وطيدة تجمع بين القارئ الضمني و القارئ الحقيقي، إذ لا يمكننا أن نتصور قارئاً ضمناً دون أن نستحضر القارئ الحقيقي و التطورات التاريخية التي قطعها عبر مراحلها التاريخية و حقه الفنية، و هناك نكون إزاء تاريخ أدبي من نوع جديد وظيفته التركيز على تجاوزات القراءة، و أنواع الأحكام التي يصدرونها عقب تلقيهم للنص الأدبي، "و يصح هذا أيضاً عندها ينتمي القراء المذكورين إلى حقب تاريخية مختلفة، إذ كيفما كانت الحقبة التي قد انتسبوا إليها فإن حكمهم على النص المعني سيكتشف مع ذلك معاييرهم الخاصة، و بذلك يقدمون حجة ملموسة على معايير و أذواق مجتمعاتهم الخاصة بهم. و بطبيعة الحال تعتمد إعادة تركيب القارئ الحقيقي على بقاء واثق تلك الحقب".⁽³⁾

إن القارئ الحقيقي هو نفسه الذي يتحول عند إيزر إلى قارئ ضمني تتضمنه بنية النص دون أن تحدده بالضرورة⁽⁴⁾، و لكننا نستطيع أن نرسم له ملامح تقريبية بناء على صورتين اثنتين يكون عليهما، إحداهما نصية تتجلى في بنية النص، و ثانيهما تتجسد في بنية فعلية تستدعي تجاوباً ينتج عنه فهم و تأويل.⁽⁵⁾

و بهذا المفهوم يكون للقارئ الضمني في نظر إيزر مظهران مترابطان: الأول ذو معنى تجريدي يتبدي في صورة نمطية مثالية، تحضر في جميع النصوص التي تنتمي إلى حقبة فنية داخل ثقافة ما، في حين يكون الثاني مجسداً في قارئ كفاء له وجود فعلي، و يملك مقدرة على التفاعل.

إلا أن ما يجب أن ننبه إليه هو أن القارئ الضمني عند إيزر يختلف عن أنواع أخرى من القراء تبناهم باحثون ممن يهتمون بشعرية التواصل و التلقي و إن كان بعض هذه الأنواع يتماثل مع مفهوم القارئ الضمني و

¹ - القارئ في الحكاية، ص 67-68.

² - نظرية التلقي، ص 333.

³ - فعل القراءة، ص 21.

⁴ - فعل القراءة، ص 30.

⁵ - نفسه، ص 30.

يلتقي معه في بعض الملامح. فهناك مثلاً القارئ المثالي (L'architecteur) الذي استخدمه ريفاتير Rifater، و يعني به مجموعة من المخبرين الذين "يؤسسون وجود واقع أسلوبي".⁽¹⁾ يضاف إلى ذلك أيضاً القارئ الخبير (Le lecteur informé) كما وظفه فيش، و هو قارئ تكون له كفاءة لغوية و أدبية تمكنه من المعرفة الدلالية و من التجارب مع النص. و مما يميز هذا القارئ هو أنه "ليس شيئاً مجرداً، و لا قارئاً حقيقياً حياً، لكنه هجين، أي أنه حقيقي (أنا) الذي يعمل كل ما في استطاعته ليجعل نفسه مخبراً".⁽²⁾ أما القارئ الثالث فهو ما يسميه وولف "القارئ المقصود" (Le lecteur visé)، و هو مفهوم يراد منه القارئ الذي يقصده المؤلف و هو ينجز عمله. و غالباً ما يكون هذا القارئ امتداداً لتلقيات تاريخية قبلية، مما يجعل منه قارئاً ملتصقاً بالتاريخ الأدبي و له صلة وثيقة بتقاليد و معايير القراء السابقين و يعمل وفقها أكثر منه قارئاً صرفاً.⁽³⁾

1.2.3. بناء المعنى:

المعنى /الدلالة : يتحدث إيزر عن معنى النص، و عن بناء المعنى بمشاركة القارئ – و لقد درج النقد الجديد على التفريق بين المعنى و الدلالة، معنى أصلي للنص، و الدلالة هي تلك التي يمنحها القارئ إياه – و لنبادر إلى التسليم بأن من صميم فعل القراءة و نظرية التلقي عامة، القول بالمستويين (قبل و بعد القراءة)، و خاصة باعتبار تعدد الدلالات بتعدد و تعاقب القراءات المتباينة. لكن هذا اللبس سيزول حينما نجد إيزر يتجاوز بالفعل الوقوف عند هذا التفريق، و يتحدث باستمرار عن المعنى و بنائه في النص، ذلك أن الأهم بالنسبة إليه ليس هو المعنى ذاته أو الدلالة بل هو ما يتولد عنهما، أو بالأحرى ما ينبثق أثناء تلك العملية كلها من أثر، إنه الوقع الجمالي بتنوع مصادره و أشكاله.^(*)

بالطبع سنجد أن نظرية الوقع تتجاوز المفهوم التقليدي للدلالة، دلالة النص التي يجب اللهث ورائها للكشف عنها أو الإمساك بها. لكن إيزر يمنح للدلالة أحياناً مضموناً تأويلياً حديثاً هو ذلك الذي يجعل منها امتلاكاً (بمفهوم ريكور) لمعنى النص من قبل القارئ – وعدا ذلك، فإنه لا يتحدث إلا عن معنى النص، و الذي هو طاقة كامنة لا تستنفذ – المعنى عند إيزر، إذن هو غير الدلالة بالمفهوم التقليدي، كما أنه ليس الدلالة كما هي في التأويل الرومانسي (ديلتاي)، حيث يتوحد القارئ بروح الكاتب، بل هو يقترب من مفهوم الامتلاك في

¹ - نفسه، ص 24 .

² - فعل القراءة ، ص 26.

³ - نظرية التلقي، ص 33.

التأويلية الحديثة، إن المعنى عند إيزر هو الذي يبنى بمساهمة القارئ و عبر فعل القراءة، باعتبارها عملية تفاعلية بالأساس. لكن خارج كل ذلك علينا أن نبحث عن تميز مفهوم المعنى عند إيزر في أسسه الظاهرية و التأويلية . بالنسبة للأساس الأول نجد إيزر ينطلق من مبدأ ظاهراتي (هوسول، إنجاردن). يوجه أغلب آرائه حول فعل القراءة و هو مبدأ التحقيق Concrétisation و بغض النظر عما يثيره هذا المبدأ من جدال، فإن إيزر يتبناه، بعد أن أزاح عنه بعده المتعالي^(*)، مدخلا إياه في دائرة تفاعلية و تواصلية، و يتمظهر التحقيق أساسا عند إيزر في ارتباطه بالمعنى، حيث لا يمكن تحديد هوية العمل ببناء معناه إلا من خلال التحقيق.⁽²⁾

لكن مفهوم التحقيق يرتبط بمبدأين مركزين في الفلسفة الظاهرية هما القصدية و المعنى ذاته في ارتباطه بالوعي، فإذا انطلقنا من أن عمق الفلسفة الظاهرية هو أنها: "منهج لوصف جوهر التمفصلات الأساسية لأية تجربة (إدراكية، تخيلية، إرادية...)، و أن القصدية هي (أسبقية وعي الشيء على وعي الذات)، و أن الفعل القصدى يختلف عن باقي الأفعال الأخرى بكونه غير مكتمل، و بالتالي منفتحا باستمرار⁽³⁾، و منه نستخلص ما يلي :

- أن النص ليس هو المعنى، بل هو ذلك الوسيط الضروري الذي بوعيه كشيء تتمكن الذات من وعي ذاتها.
- أن المعنى إذن ليس سابقا على التحقيق، أي على تدخل القارئ.
- أن التحقيق يخرج المعنى من حالة الكمون إلى حالة التجسيد.
- و على هذا الأساس يمكن فهم حديث إيزر عن معنى يبنى بمشاركة القارئ و لا يهمننا هنا بالطبع حقيقة موقف القارئ، هل هو ناتج عن تمامه أو عن تعارض.
- إن بداية تخلق المعنى و تأسيسه إذن هي تلك النقطة التي يلتقي عندها النص بالقارئ، أو ما يسميه إيزر

بالموقع الافتراضي " : Lieu virtuel

*- ينظر في هذا الصدد : "إيزر " 85- ص 305-306-307 و 308.

²- المرجع نفسه، ص 302.

و 26-27 pp. 86 - P. hicoeur du texte a l' action - Sevil. 86, pp 26-27 - ينظر في هذا الصدد³

Idées direct rices pour une phénoméologie, Gallimard.1950, PP 24-25 E. Husserl :

أما الأساسي الثاني فيتمثل في خلفية تأويلية مستندة إلى محاولة تجاوز ثنائية الفهم و التفسير و هو ما نجده بامتياز عند بول ريكور، الذي ينطلق من ضرورة تجاوز ذلك التعارض، مستندا إلى تميز الأفعال المبينة على القصديّة عن غيرها.

إن كل ما سبق يؤكد بالفعل تميز مفهوم المعنى عند إيزر، فالإشكال بالنسبة إليه لم يكن هو التأويل ذاته أو معاييرها، بل في الفرق بين المعنى الوحيد الذي ينقله و يتناقله أي تأويل، حسب المعايير التقليدية، و بين تكون المعنى، حيث يجب أن ينصرف الاهتمام لا إلى المعنى الذي يوصله التأويل، و لكن إلى شروط بناء و تكون المعنى، الشيء الذي يدعو إلى وصف ما يتم أثناء التلقي، أي أثناء القراءة حيث يبدأ النص "في إنتاج الوقع"⁽¹⁾.

أليات بناء المعنى:

يحدد إيزر أليات بناء المعنى، و أهمها: سجل النص Répertoire du texte واستراتيجياته، مستويات المعنى و مواقع الالاتحاد. و الملاحظ أن تصور إيزر لمسألة المعنى يحافظ انسجامه حتى من خلال تلك المفاهيم نفسها فالمفهوم الأولان يتصلان بالنص، بينما الأخيران يرتبطان بالقارئ، أي بالتحقيق، و لا يمكن تصور تحقق الأخيرين دون الأولين و العكس، إذ يبقى التفاعل Interaction هو الضابط لعملية القراءة برمتها.

بناء المعنى و مرجعية النص:

القول بوجود مرجعية لكل نص، أمر لا جدال فيه، لكن الأمر يتميز بالنسبة للقراءة، إذ من أبرز ما يميز علاقة النص بالقارئ هو "غياب وضعية مشتركة و إطار مرجعي معطى"⁽²⁾. يستخدم إيزر مفاهيم محددة لضبط هذه المرجعية و أهمها هنا فيما يتصل ببناء المعنى.

سجل النص Le répertoire du texte :

إن هذا السجل يحيل إلى كل ما هو سابق على النص (كنصوص)، و خارج عنه كأوضاع و قيم و أعراف (تاريخية، اجتماعية، ثقافية) إن كل ذلك يساهم في بناء و تحديد معنى النص، لكنه يفقد خصوصيته بالقدر الذي يؤسس فيه ذلك المعنى طبعا، لا يتعلق الأمر بفهم تبسيطي لعلاقة النص بالواقع، بل على حد تعبير إيزر "بنماذج للواقع"، تسود في كل فترة "أنساق دلالية معينة"⁽³⁾.

¹ - ريكور، 86، ص 172.

² - نفسه، 174.

³ - إيزر، ص 43.

إن تكون سجل النص يتم عبر عملية طويلة و معقدة حيث يتم انتخاب عناصر دلالية معينة على حساب أخرى يتم إقصاؤها. و هكذا فإن النص لا يحيل على ما هو مهيم و لكن على ما هو مفترض و بالتالي مرفوض و مقصى. أي على أفق النسق نفسه. (1) و رغم اختلاف النصوص من حيث السجلات أو الخلفيات المرجعية و من حيث درجة الوضوح و الإبانة عنها فإن موقف القارئ يكون أحد أمرين:

- موقف مشارك : حيث يتم فصل المعايير التي تشكل الخلفية المرجعية عن إطارها و إعادة بنائها أي نزع القيمة التداولية عنها.
- موقف تأملي: و ذلك حين ينظر القارئ إلى تلك الخلفية على أساس أنها ماض خالص يحيل إلى أفق من القيم لا يتغير. (2)

في الحالة الأولى حسب إيزر " يبرز النص بعض ما لم يظهر إنجاز الفعل " و في الحالة الثانية " فإنه يمكن القارئ من إدراك ما لم يكن أبدا بالنسبة إليه حقيقيا ". (3)

و هكذا لا يصبح النص هو مرجعيته أبدا، بل هو باستمرار تجاوز أو إتمام للواقع، و هكذا يتضح أن علاقة النص بمرجعيتها تتأسس عبر صيرورة معقدة و أن المعنى لا يتقدم جاهزا و إنما يتحدد من خلال تلك الصيرورة التي تلعب فيها القراءة دورا أساسيا.

إستراتيجيات النص:

إن النص بحكم ما سبق أن رأينا من ضرورة استناده إلى سجل يتمثل في ما انتقي من معايير و قيم، و في ضوء العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الثقافي و بحكم تكون أفق النص بهذه الطريقة، باعتبار ذلك كله فإن النص كتعداد خطي و من أجل تحقيقه كنص "ينظم نوعا من الاستراتيجية" (4) يحدد إيزر هذه الاستراتيجيات من خلال مهامها:

- إذ هي تصل فيها بين عناصر السجل.
- تقييم العلاقة بين السياق المرجعي للخلفية و بين القارئ، إن الاستراتيجيات تقوم إذن برسم معالم بناء موضوع النص و معناه، و كذا كل ما يتصل بشروط التواصل، و يوضح إيزر أنه لمعرفة أهمية و

¹ - إيزر، ص 143

² - إيزر ، ص 143.

³ - المصدر نفسه، ص 144.

⁴ - المصدر نفسه، ص 162.

كيفية اشتغال هذه الاستراتيجيات، فإن علينا أن نقوم بفصلها و إبعادها عن النص ذاته كما نفعل عندما نقوم بالحديث عن القصة أو رواية أو التعليق على قصيدة.

إننا نحطم النص حينما نوكل لتلك الاستراتيجيات نقل مضمونة فقط، مما يعني أن إيزر يقصد أن هذه الاستراتيجيات تمثل نسيج النص ككل، أي كتشكل مادي و كمعنى، ذلك أن تلك الاستراتيجيات ترسم النسق التعادلي للنص، حيث تلحم ما بين أجزائه، مع ذلك يوضح إيزر أنه لا يجب الاعتقاد أن هذه الاستراتيجيات تمثل كل شيء بالنسبة للاتحام النص و وحدته، إنها فقط تكتفي بتقديم " بعض إمكانيات الالتحام للقارئ"⁽¹⁾، إن النص يجب أن يظل مفتوحا أمام إمكانية الفهم و التأويل، و إلا فإن تلك الاستراتيجيات بتحديدتها لكل شيء ستشل خيال القارئ.⁽²⁾

إن معنى النص إذن لا يمكن أن يبنى إلا وفق استراتيجيات محددة، و التقاء بسجل ما، لكن ذلك المعنى لا يتأسس دفعة واحدة، و بانسجام فهناك إواليات متعددة و معقدة تقتصر على إيزر أهمها : مستويات بناء المعنى، و مواقع الالتحام.

مستويات بناء المعنى :

يبين إيزر كيف أن هناك مستويين تتم وفقها عملية متواصلة لبناء المعنى، حيث تحتل العناصر التي تساهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من المستوى الخلفي إلى المستوى الأمامي و حيث يتم نزع القيمة التداولية عن تلك العناصر من خلال الانتقاء، لتحتل موقعها الجديد في بناء السياق العام للنص⁽³⁾ و الأساسي في تلك العملية، يوضع إيزر، هو انفصال كل عنصر منتقى عن عمقه الأصلي ليطفو على سطح المستوى الأمامي إن هذا الانفصال يعد شرطا أساسيا لعملية التلقي و الإدراك " يستند إيزر في طرحه هذا إلى مبادئ نظرية الجشطالت التي تقابل بين السطح و العمق" و في هذا الصدد يطور إيزر أطروحة جاكسون الشهيرة حيث يبين أن الاختيار يقيم علاقة بين المستوى الأمامي و المستوى الخلفي، بينما ينظم "الائتلاف" العناصر المختارة بشكل يجعلها قابلة للفهم.

¹ - إيزر، ص 162.

² - المصدر نفسه، ص 163.

³ - المصدر نفسه، ص 164-175.

و الحق أن إيزر يتجاوز في أطروحته كثيرا من المبادئ الشكلانية، كما هو الأمر مثلا بالنسبة للمبدأ القابل بتمديد الفن عامة لعملية التلقي و الإدراك، حيث يرى بأن الفن يعقد البناء الدلالي للعمل في خيال القارئ، أي بناء معنى النص. (1)

و أن المسألة لا تتعلق بمدى الإدراك بقدر ما تتمثل في ذلك المسلسل المعقد الذي تتقاطع و تتداخل فيه مختلف أبعاد النص بشكل يؤدي بالقارئ من خلال مختلف العمليات التي يقوم بها أو يخضع لها، إلى أن يؤسس وجهة نظره عبر ذلك التداخل المرجعي الهائل، و الذي يرتبط أولا و أخيرا ببناء المعنى، هكذا بينى النص و يحدد أفقه الذي يمثل وجهة نظر المؤلف، و ينصرف القارئ إلى منح " تيمة " معينة لذلك الأفق، من خلال تركيزه على واحد من المنظورات المختلفة التي يقدمها النص.

إن القارئ يدخل من أجل ذلك في عملية طويلة و معقدة من الاختيار و الإقصاء و التغيير و التحويل لمختلف تلك المنظورات من أجل الوصول في النهاية إلى إقامة تلك العلاقات بين التيمة و الأفق. (2)

مواقع الالتحديد:

ما يميز أي نص هو معناه بينى وفق قواعد و قوانين تؤسس في غمار القراءة. و هذا ما يفسر عدم وجود معنى جاهز. و هذا الغياب هو ما يميز علاقة النص بالقارئ، إذ يدفع هذا الالتحديد بالإضافة إلى حدوثية العلاقة، إلى إقامة ذلك اللاتناسب بين النص و القارئ، أي السماح بقيام التواصل ذاته، إن ذلك هو ما يسميه إيزر "الفراغ البياني" Le vide constitutif⁽³⁾، انطلاقا من ذلك يتبنى إيزر مفهوما ظاهراتيا عند إينجاردين هو: مواقع الالتحديد و يبين كيف يتم ملء البياضات أو الفراغات التي تقدم في النص من طرف القارئ، تتضمن تلك المواقع أساسا:

- الانفصالات و الانفكاكات Disjonction التي يحملها النص، و تشير القارئ و تحفزه على التفكير و التخيل و بالتالي على ملء الفراغات.
- طاقة النفي Potentiel de Negation حيث رفض بعض ما يقدمه النص كحقائق أو معارف أو أفكار، و بذلك تقوم العلاقة غير المتناسبة بين الطرفين. و من هنا تبدأ عملية متبادلة للإسقاط حيث تؤدي إما إلى حالة تطابق دون حدوث أي صراع أو تغيير، و بالتالي تؤول العلاقة

¹ - المصدر نفسه، ص 326.

² - إيزر، ص 189-190.

³ - المصدر نفسه، ص 210-211.

إلى الفشل، أو العكس و في كل مرة تبدأ عملية جديدة لانطلاق تمثلات و تخيلات القارئ، إلى حين تحقق "وضعية مشتركة"⁽¹⁾.

3- القارئ النموذجي عند "أمبرتو إيكو" Ambarto Ico:

يعد الباحث الايطالي أمبرتو إيكو من الذين أسهموا إسهاما كبيرا في تأسيس نظرية التلقي، و معالجته لمفهوم القراءة تختلف عن الباحث الألماني إيزر، حيث بقي يعتقد أن النص الأدبي له قوته و سلطته في تحديد دور القارئ الذي يمتلك رد فعل تجاه البنية و المحتوى.⁽²⁾

يؤكد إيكو في كتابه "القارئ في الحكاية" على أن القارئ الذي يريده ليس قارئاً على طريقة إيزر يكتشف معانيه من تفاعله مع النص، و إنما هو قارئ جيد نموذجي لديه كفاءات و مهارات في تعامله مع النص تتمثل هذه الكفاءات في الكفاءات الموسوعية، الكفاءات المعجمية و الأسلوبية و الكفاءات اللغوية، كما أن المؤلف ينبغي له أن يمتلك مجموعة من الكفاءات تتماشى مع كفاءات القارئ و حينئذ يحدث ما يسميه التعاضد أو التعاون بين القارئ النموذجي و النص⁽³⁾، لأن القارئ إذا لم يكن يمتلك هذه الكفاءات المعرفية و الموسوعية و الأسلوبية سوف لن يكون في مستوى معرفة ما يقصده الكاتب من خلال النص. يقول إيكو: "خلاصة القول إن القارئ المصاب بقصور موسوعي يجد نفسه على قاب قوسين أو أدنى مما يعوزه"⁽⁴⁾

و يشير إلى أن النص لا يصرح بكل شيء و لا يكشف عن المضمون للقارئ، و لهذا فإيكو يستخدم عبارة "مالا يقال" و يقصد بها فكرة مهمة لم يقلها النص و على القارئ أن يقوم بتفعيل المضمون « Actualisation »، و هنا يقوم القارئ بحركات تعاضديه لمعرفة هذا المضمون ثم يستخدم ملاً الفراغات و هو المفهوم نفسه الذي وجدناه عند إيزر⁽⁵⁾، يقول: "فالنص إن هو إلا نسيج فضاءات بيضاء و فرجات ينبغي ملؤها و من بينه يتكهن بأنها (فرجات) سوف تملأ، فيتركها بيضاء"⁽⁶⁾.

و في علاقة المؤلف بالقارئ النموذجي، يرى إيكو أن المؤلف يصوغ فرضية حول القارئ النموذجي من خلال عبارات استيراتيحية، و بالمقابل فإن القارئ ينبغي له أن يرسم فرضية المؤلف مستخرجاً ذلك من خلال

¹ - المصدر نفسه، ص 296.

² - حميد الحمداني، القراءة و توليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، ط 1، المغرب ص 72.

³ - أمبرتو إيكو، القارئ في الحكاية، ترجمة أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1996، المغرب، ص : 68.

⁴ - المرجع نفسه، ص 68.

⁵ - المرجع نفسه، ص 62.

⁶ - المرجع نفسه، ص 63.

النص بصورة مضبوطة⁽¹⁾. و يستخدم إيكو مصطلح "قراءة ما وراء النص"، فهناك القراءة الأولى للنص قم القراءة الثانية و هذه الأخيرة هي التي تشكل قراءة ما وراء النص و القارئ فيها نموذجي ناقد يستطيع الوصول إلى حقيقة الحكاية أو القصة، بينما القراءة الأولى لا تصل إلى حقيقة الحكاية⁽²⁾. و قد قام بتحليل قصة تحمل عنوان "مأساة باريسية حقا" يقول: « و الحال أن قصة «مأساة...» كانت قد كتبت لتقرأ مرتين (أقله)، فإذا ما اقتضت القراءة الأولى قارئاً بسيطاً، عمدت القراءة الثانية إلى اقتضاء قارئ ناقد يكون قادراً على تأويل فشل المبادرة التي قام بها الأول⁽³⁾.

و هكذا يصنف إيكو القراءة و ينظر إليها نظرة مثالية، فالقارئ العادي عنده لا يستطيع إدراك ما وراء النص و بالتالي فهو ليس قارئاً صحيحاً فعلى كل القراء عند إيكو أن يكونوا نموذجيين، ذوي كفاءات عالية جداً، بل نقاداً محترفين، و هذا ما لا يتماشى مع المعطيات الواقعية، فهناك مستويات للقراءة و يستطيع كل قارئ إدراك نص الحكاية انطلاقاً من قدراته الخاصة و معارفه الشخصية، أما القول بأن النص الحكائي يقدم حكاية تتضمن حكاية أخرى خفية (حكاية في حكاية) فهذا لا ينطبق على كافة الحكايات و القصص، فهو نص يحتوي على أسطورة، و آخر على رمز و آخر على أفكار فلسفية، فلسنا أمام نص واحد فقط في الإبداع فهناك أشكال أدبية لا حصر لها في سرد الحكايات و القصص.

و يختلف إيكو عن إيزر في تحديد المعنى، حيث يرى إيكو وجود المعنى القبلي الذي له علاقة بمقصديه المتكلم، و هذا المعنى القبلي هو منطلق لجميع القراءات الممكنة، كما أنه يقبل بتأويل النص شريطة ألا يتعارض هذا التأويل مع القرائن النصية، و لكنه في كل الحالات لا يقبل إلا القراءات النقدية المختصة⁽⁴⁾.

4- مستويات التلقي:

القارئ الانطباعي المعتد بنفسه و بذوقه إلى إمكانياته الذاتية في الفهم و التذوق نظرة فيها كثير من الثقة. حيث كتب الناقد العربي طه حسين يقول في كتابه في الأدب الجاهلي: "فمهما أحاول أن أكون عالماً، و مهما

¹ - المرجع نفسه، ص 77.

² - أمبرتو إيكو، القارئ في الحكاية، ترجمة أنطوان أبو زيد، ص 78.

³ - المرجع نفسه، ص 79.

⁴ - حميد الحمداني، القراءة و توليد الدلالة ص 32

أحاول أن أكون موضوعيا- إن صح التعبير- فلن أستطيع أن أستحسن القصيدة من شعر أبي نواس إلا إذا لاءمت نفسي و وافقت عاطفتي و هواي و لم تثقل على طبعي و لم ينفر منها مزاجي الخاص⁽¹⁾.

هناك إذا معرفة باطنية و طاقة تذوقية كامنة، في الذات تفرض نفسها من أعلى على النص. و أحكامها لا تناقش كما أنه ليس لنا أن ننكرها أو نقبلها، بل أن ننصت إليها فقط:

"و إذن فليس عليك أن تقبل ما أقوله و ليس لك أيضا أن تنكره، و إنما لك أن تنظر فيه، فإذا وافق هواك فذاك و إن لم يوافق هواك فلك ذوقك الخاص"⁽²⁾.

أسطورية التأمل الذاتي إذن في النصوص الإبداعية تأتي من غموض المرجع و الإحالات، لا من وهمية التصورات، لأن التفكير الأسطوري يصرح بنموذجية الكوني الوهمي بينما يحيل القارئ الانطباعي على ميكانيزمات غامضة للتفاعل الذاتي لا يعرف هو نفسه عنها شيء و لا يريدنا أن نعرف عنها أي شيء.

كلود ليفي ستراوس : الاسطورة و المعنى، ترجمة صبحي حديدي، منشورات عيون، ط 2، 1986، الدار البيضاء، ص 17.

نفسه، ص 17.

و من الأكيد أن الفعاليات الذهنية التي تحدث عنها د. محمد مفتاح في سياق كلامه عن نظرية الإطار⁽³⁾ ، يختلف الوعي بها من طرف أصحابها المتلقين للنصوص. فغالبا ما يلجأ متذوق الأدب إلى الاندماج بالنص في شبه حالة لا واعية بما يجري في ذهنه، بينما تصاحب عملية التلقي لدى الناقد المتمرس أشكالا من الوعي تتجلى في التحليل و التعليل و تقديم بناء أو بنية منطقية اعتمادا على معطيات النصوص ذاتها.

تحدث رود ولف أرنهايم Rod Wolf Arnhaym عن خصائص المعرفة الحسدية حيث تتفاعل في مجال إدراك المتلقي عديد من القوى، لكن بصورة حرة "كما يحدث مثلا عندما يحاول شخص ما فهم أو تفهم لوحة تشكيلية، إنه يحيط نظريا بالمنطقة التي يشتمل عليها إطار اللوحة و يدرك المكونات المختلفة لهذه اللوحة من أشكال و ألوان و علاقات مختلفة. هذه المكونات تمارس تأثيراتها الإدراكية على بعضها البعض بطريقة تجعل

¹ - طه حسين، في الادب الجاهلي، دار المعارف بمصر، ط 10، 1969، ص 51.

² - طه حسين، في الادب الجاهلي ، ص 51.

³ - مجموعة من الباحثين: دراسات نفسية في التذوق الفني، مكتبة غريب، 1989، ص 42 .

المتلقي يستقبل الشكل الكلي باعتباره نتيجة للتفاعل بين مكونات اللوحة المختلفة^(*) و نفس الأمر يمكن قوله بالنسبة للأعمال الإبداعية الأخرى كالموسيقى و الرواية و القصة القصيرة و المسرح و الشعر⁽²⁾.

أما بالنسبة للمعرفة الذهنية أو الفكرية، فهي تبتدئ من تفتيت العمل الإبداعي إلى عناصره الجزئية و بعد ذلك تفحص العلاقات الموجودة بين هذه العناصر و تدمجها من جديد في وحدة كلية.⁽³⁾

و مع ذلك لا يكفي التمييز فقط بين هاذين المستويين من المعرفة " المعرفة الحسدية و المعرفة الذهنية أو الفكرية" فهناك معرفة نفعية تقع بينهما، و غايتها لا تكون هي التذوق الجمالي أو المتعة . كما أنها ليست غاية ذهنية أو فكرية معرفية، بل تهدف إلى مصلحة (مبطنة) تشغل منطقاً صورياً يزين طروحات إيديولوجية أو عقائدية.

و هناك معرفة رابعة و هي أرقى أنواع المعرفة لأنها تتأمل في مستويات المعرفة ذاتها، و تحاول أن تتعرف على الفروق الموجودة بينها، و كذا الأبعاد المستقبلية للتأمل في الظواهر الإبداعية، و هذه هي المعرفة الاستيمولوجية إنها تأمل في الكائن و الممكن.

و يمكننا أن نلخص مستويات المعرفة التي تعرضنا لها مع وضع ما يقابلها من مستويات القراءة:

مستويات المعرفة	مستويات القراءة	الوظيفة
المعرفة الحسدية	قراءة حدسية	التذوق، المتعة
المعرفة الإيديولوجية	قراءة إيديولوجية	المنفعة
المعرفة الذهنية أو الفكرية	قراءة معرفية	التحليل
المعرفة الاستيمولوجية	قراءة منهجية	التأمل-المقارنة- و إدراك الأبعاد

و لا ينبغي الاعتقاد بأن القراءات هي جزر متباعدة، بحيث لا يمكن أن تلتقي أو تتداخل فيما بينهما، فالقراءة المعرفية قد لا تستغني عن القراءة الحسدية، و لكن حدس الناقد ليس في مستوى حدس القارئ العادي أو حدس دارس الأدب المتهيب من المناهج و من كل معرفة منظمة، هناك إذن التقاء ممكن بين جميع هذه المستويات و إن كان التمييز بينها تفرضه هيمنة إحداها في كل مستوى من مستويات تلقي النص الأدبي.

* - نلاحظ هنا الاختلاف بين هذا التفسير في نظرية الجشطط و بين ميكانيزم المتعة الجمالية عند رولند بارت - كما تحت الإشارة فبارت يركز على الجزئيات لا الكليات

² - مجموعة من الباحثين : دراسات نفسية في التذوق الفني، مكتبة غريب ، 1989 ص 42 .

³ - دراسة نفسية في التذوق الفني ص 43 .

من الملاحظ أن مستويات التلقي المشار إليها ترسم عند الانتقال من القراءة الحدسية إلى القراءة المنهجية، خطا تصاعديا يمثل رقيا معرفيا، هو في الواقع نفس مؤشر التطور الحاصل في مستويات تطور المعرفة الإنسانية، إذا نحن اعتبرنا المعرفة الحدسية مرتبطة تاريخيا بأشكال المعرفة الأسطورية و الدينية. و من الطبيعي أن تمارس كل أشكال المعرفة في التاريخ حضورها المتفاوت في القراءات الحالية على اختلاف مستوياتهما، و إن كان من السهل ملاحظة أن سهم التطوير يشير إلى أن المعرفة تتجه إلى الأمام نحو العلم و كذلك نحو التأمل الشمولي في الإمكانيات المتاحة للفهم (التحليل) و التأويل.

النص الأدبي و هو القصة القصيرة بالنسبة للحالة التي ندرسها في هذا البحث ليس مادة خاضعة بسهولة للفهم و التأويل، لسبب جوهري و هو ما يشهده من التحام ضروري بين العناصر الواقعية و العناصر الخيالية. النص القصصي ليس نصا تواصليا بالمعنى المؤلف، إنه على الأصح يولد إمكانيات متعددة للتواصل أثناء القراءة بفعل علاقاته الداخلية و طاقته الكبرى في مجال التدليل⁽¹⁾. و بحكم أنه يعيش في الماضي و الحاضر و المستقبل محافظا في ذات الوقت دائما على طاقته التدليلية فإنه يكون معرضا على الدوام لتعددية القراءات. و في عالم القصة بالتحديد تتعقد العلاقات بين الأشياء و المفاهيم المتعارضة بفعل التمثيل و الترميز، بل إنها تحضر في حلبة واحدة و ربما على قدم المساواة، مما يخلق بالضرورة إمكانيات متعددة للقراءة، مع العلم أن القراء أيضا يختلفون في منطلقاتهم و تصوراتهم، كما أن لكل منهم ديناميته الخاصة في التعامل مع النص، و كذا مستواه في التلقي.

و رغم أن الأبحاث التي جرت في إطار علم النفس التجريبي بخصوص فعاليات تلقي القصة، كانت تركز على عملية التذكر، فإنها كانت شديدة الفائدة بالنسبة لإضاءة مشاكل القراءة. ليست القراءة إذن معطى تجريديا عاما يمكن الحديث عنه كفعالية واحدة منسجمة في كل زمان و مكان و لدى كل الأشخاص. فلا بد من مراعاة مستويات القراء و مستويات معارفهم و خبراتهم. و القراءة بهذا المعنى أيضا تفاعل دينامي بين معطيات النص و الخطاطة الذهنية للمتلقي بما فيها رغباته و ردود أفعاله.

1- ركز روبير كروسمان على مسألة التدليل التي تتولد في النص بفعل الطاقة التخيلية³ مما يؤدي بالفارئ إلى نقل الصور إلى مجال تصوراته الخاصة³ و توليد المعاني المتعددة للصورة الواحدة

1. نظرية التلقي في النقد العربي الحديث:

إن نظرية التلقي هي جزء لا يتجزأ من نظرية الأدب، و سرعان ما خرجت من بين أحضان الأدب الألماني لتشق طريقها إلى اتجاهات آداب العالم الأخرى باحثه عن مكان لها، أمام نظريات الأدب الأخرى، حيث أنه بعد سنوات من ظهورها و تطورها حطت رحالها بين ثنايا الأدب العربي، لكنها فشلت في الوصول إلى إجابات صحيحة و مقاربات سليمة لا تغفل أي عنصر من عناصر العملية التواصلية.

و بهذا فكلمنا وصلت المناهج السياقية و كذلك البنيوية من قبل، فقد عرفت هذه النظرية كيف تصل هي الأخرى إلى ساحة الدرس الأدبي العربي، إذ تلقاها النقاد العرب كما تلقوا ما قبلها، لكن تلاقيهم هذا كان يشوبه نوع من الحذر اتجاه هذا الوافد الجديد الذي انطلق من جانب طالما أهمل من قبل ألا و هو القارئ، رغم وجود ملاحظة عامة حول طبيعة تلقي النقاد العرب للاتجاهات النقدية الوافدة إليهم من الغرب بصفة عامة، إذ لوحظ أنها " لا تتعدى تقديم جملة من الآراء النقدية التي تنتمي إلى اتجاهات نقدية عدة على الرغم من تبنيها لاتجاه محدد منها، أو ربما التعامل مع آراء تنتمي إلى اتجاهات متعددة و متباينة في منطلقاتها في دراسة واحدة، و تقديمها كما لو أنها منهجية واحدة منسجمة ".⁽¹⁾

و هذا ما تبدى جليا في الدراسات التي أعدها الدكتور "محمد نسيب" و التي جمع فيها ما بين البنيوية و التفكيكية، إضافة إلى الدكتور "عبد الله الغدامي" في كتابه الموسوم بـ "الخطيئة و التفكير" الذي جمع فيه بين بعض المناهج النقدية المتباينة كالبنيوية و التفكيكية و نظرية التلقي.

و حتى تلك الملاحظات و الآراء المنتشرة بين طيات كتبهم، تظل حبيسة التنظير و هذا راجع لانعدام مجالات تطبيقها مما أوقع النقد العربي في أزمة نتجت بالضرورة عما يقوم به من نقل حربي و مباشر للنظريات الغربية دونما تغيير أو تحوير أو استفادة منها في قراءة النصوص الأدبية العربية.

يضاف إلى ذلك أمر آخر يتمثل في كون ظروف التلقي ذاتها وضعتهم أمام ترسانة هائلة من المناهج النقدية، ترافقها مصطلحات تحتاج بدورها إلى ترجمة لها و البحث عن مقابل لها في اللغة العربية.

كل هذه الملاحظات تنسحب على تلقيهم لنظرية التلقي أيضا، حيث لا يخلو هذا المنهج من بعض المشاكل على الساحة الأدبية العربية.²

¹ - سامي عبابنة، اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري الحديث ، دط ، عالم الكتب الحديث ، أريد ،

و قد تعرض الدكتور "عبد بدوي" بالحديث عنها مؤكداً أن منهج التلقي في كل الكتب التي تناولته إنما كانت تنقل إما عن اللغة الإنجليزية أو الفرنسية و ليس عن اللغة الأم و هي الألمانية حيث "لم يترجم حتى اليوم شيء يتعلق بنظرية الاستقبال عن الألمان مباشرة رغم وجود عشرات بل مئات المختصين في الأدب الألماني القادرين على القيام بذلك".⁽¹⁾

و هذا الأمر الأخير يؤدي بالطبع إلى الكثير من اللبس، لكن هذه المعضلة و غيرها لم تمنع من ظهور بعض المحاولات الجادة من نقادنا العرب من أجل تقديم هذا المنهج و تطبيقه في أحسن صورة، يأتي على رأسهم "عبد الله الغدامي" الذي أبدى اهتماماً خاصاً بعنصر القارئ و بفعل القراءة، حيث تحدث في كتابه "تأنيث القصيدة و القارئ المختلف" و باستفاضة عن عنصر القارئ، مشيراً في الوقت نفسه إلى ذلك التحول في الاهتمام الذي طرأ على الساحة الأدبية و الذي نقل الاهتمام من المبدع إلى القارئ كما تم تغيير السؤال الذي كان يطرح على تلك الساحة " فبعدما كان السؤال سؤال القراءة أصبح سؤال القارئ، فلم يعد النقد يسأل ذلك السؤال القديم: من القارئ؟ بل صار يطرح سؤالاً آخر، ماهو القارئ؟ و ذلك منذ أن استحوذت نظرية التلقي على المناهج النقدية، واعتلت عرش النقد الأدبي الحديث و ذلك بعد أفول نجم البيوية"⁽²⁾ إلا أن أولى بوادر التأليف في نظرية التلقي دون الاهتمام بمفاهيمها و قواعدها و منهجيتها ظهرت عند "نصر حامد أبي زيد" (مصر) و "محمد مفتاح" (المغرب)، فقد عالج أبو زيد في كتابه "إشكاليات القراءة و آليات التأويل" (1991) هما رئيساً واحداً هو "إشكاليات القراءة بعامة و قراءة التراث بخاصة"، و غلب على دراسته علاقة القراءة بالتأويل لاكتشاف الدلالة و الوصول إلى المغزى. و عليه "فالقراءة عند أبي زيد لا تندرج في نظرية التلقي تماماً، بل هي أقرب إلى الاشتغال على مفهوم قراءة النص الأدبي و الأخذ بالتفسير أو التأويل من اللغة إلى درس النص"⁽³⁾.

و أدغم محمد مفتاح في كتابه "التلقي و التأويل": مقارنة نسقيه (1994) في مسار شغل أبي زيد الذي وسع النقد إلى مناهج معرفية أشمل، إلا أن منهجه المعرفي و تفكيره النقدي يفتقر إلى حد كبير عن نظرية التلقي أو

¹ - عبد الله الغدامي ، تأنيث القصيدة و القارئ المختلف ، ص 103

² - سامي عبابنة ، اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري الحديث ، ص 384

³ - عبد الله أبو هيف ، نظرية التلقي في النقد الأدبي العربي الحديث ، ملتقى الخطاب النقدي العربي المعاصر ، قضايا و اتجاهاته ، المركز الجامعي خنشلة ، 2004 ، ص 57

التأويل معتمدا على البلاغة و الفلسفة، فكل مؤلف حسبه مؤول بكيفية أو بأخرى و لهذا فهو يقترح درجة دنيا من التأويل يدعوها القراءة.⁽¹⁾

"أسيمة درويش" هي الأخرى حاولت تطبيق هذا المنهج على النص شعري هو قصيدة "علي أحمد سعيد" الموسومة بـ: "هذا هو اسمي". و لعل الجديد في عملها هو استعانتها بمفهوم التأويل عله يساعدها في الوصول إلى قراءة صحيحة للنص، حيث قسمت تحليلها مرحلتين اثنتين: الأولى كانت بمثابة مرحلة أولية وصفية ظاهراتية تتبعت من خلالها التشكيلات اللغوية، و الظواهر الأسلوبية في القصيدة، و أما الثانية فكانت دلائلية اعتمدت على التأويل الذي استند بدوره إلى التشكيلات و الظواهر أيضا.

و الحقيقة أن القارئ للدراسات التطبيقية السابقة سيلاحظ أن تمثل المؤلفنة لنظرية التلقي يبدو ناقصا و محدودا، مما جعل عملها تأويلا بالدرجة الأولى، و ليس تعقيدا لمنهج.⁽²⁾

إضافة إلى هذا حاول ناقد عربي آخر أن يدللو بدلوه في هذا الموضوع و هو "علي الشرع" الذي أراد تأسيس اتجاه في القراءة من خلال كتابه "استراتيجية القراءة سلك فيه منحى تأويلا تبدى جليا في قراءته لقصيدة محمود درويش المعنونة بـ "أمشاط عاجية"، فقد قام من خلالها بعقد الصلات بين الرؤية الفكرية للشاعر، و بين ما يشير إليه هو كمتلق لنصه الشعري، لهذا فهو يستشعر متعته الخاصة ليس في الكشف عن مكنون هذه النصوص فقط، و إنما في الكشف عن الكثير من الأفكار و الرؤى التي يحسها في داخله أيضا.⁽³⁾

لقد وضع علي الشرع المتلقي في صلب العملية الإبداعية، كما أكد أن الصورة الفعلية للنص الأدبي لا تشكل إلا بتعاون المؤلف و القارئ معا و يضاف إليهما الأعراف اللغوية و الأدبية لدى كل منهما. و إلى جانب هؤلاء النقاد نجد نقاد آخرين أعدوا هم أيضا بحوثا و دراسات حول المفاهيم النظرية و الإجرائية لنظرية التلقي و منهم: عبد الفتاح كليطو، كمال أبو ديب، صلاح فضل، حاتم الصكر، عبد الله ابراهيم، بسام قطوس و غيرهم.

و يشير التعامل مع نظرية التلقي في النقد العربي الحديث إلى غلبة المؤثرات الأجنبية، و ثمة مستويات متعددة له من التلقي المعرفي السريع إلى اجتهادات الباحثين و النقاد في التنظير و التطبيق في آن معا.⁽⁴⁾

¹ - عبد الله أبو هيف ، نظرية التلقي في النقد الأدبي العربي الحديث ، ملتقى الخطاب النقدي العربي المعاصر ، قضاياه و اتجاهاته ، ص 57، بتصرف

² - سامي عبابنة ، اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري الحديث ، ص 384، بتصرف

³ - المرجع نفسه ، ص 398 ، بتصرف

⁴ - عبد الله أبو هيف ، نظرية التلقي في النقد الأدبي العربي الحديث، ص 39 بتصرف

و لعل القارئ يجد للنقاد العرب عذرا في ذلك يتمثل في وجود اختلاف كبير في الظواهر الأدبية و الثقافية بين المجتمعات و خضوعها لآليات معقدة تحكم أنساقها، إضافة إلى ما يتطلبه ذلك من الإقرار بنسبية صلاحية الظواهر للتطبيق، لذلك فلا ضير في وجود كل تلك المشاكل التي تعاني منها هذه النظرية بين ثنايا الأدب العربي الغريب عنها من حيث لغته و طبيعته.

إذن، فتلكم هي حدود نظرية التلقي في النقد العربي الحديث و هي حدود ضيقة و محدودة.

2. التأويل في النقد العربي المعاصر:

شكلت الهرمينوطيقا بكل إرهاباتها تأسيسا نظريا و منهجيا، تجلت مبادئه في النقد العربي المعاصر في بعض المحاولات التطبيقية التي جمعت بين السيميائية و التفكيكية، و اضافت إليهما من التراث النقدي . و على الرغم من طواعية المنهج الهرمينوطيقي و مرونته، إلا أنه لا يمكن عده منهجا مطلقا و إنما هو مجموع من الفرضيات لازال يشوبه التعقيم و التعميم و لا يمكن أن يتلاشى : "إلا إذا تم الاهتمام بالفرق بين المصطلح في مستويات وجوده الثلاثة، التي هي أولا : المستوى المجرد، الذي يرتبط بكون التأويل فعل إدراك و تمثل للمعنى عن طريق الفهم و التفسير، و هي ثانيا المستوى الإجرائي الذي يتجسد في سيرورة ذهنية من التفكير الجامع في نفسه بين الدليل المدرك [شيئا أو ظاهرة] و بين كل ما هو حاصل في وعي المدرك من معرفة مسبقة حول هذا الدليل و من تمثيلات مزامنة للحظة الإدراك ذاتها، ثم هناك ثالثا و أخيرا، التأويل بوصفه تحقفا فرديا و هذا المستوى هو الذي يسمح لنا بأن تحكم على الآليات المستخدمة من قبله، و على قدراته و مقاصده"⁽¹⁾.

تبرز أهمية التأويل إذن في الطاقة الذهنية و القدرة على إدراك العلامة و اتساع أفق المؤول اختلاف مقاصده و محاولة ربط أفق النص بأفق القارئ و السياق و المرجع. ولعل تفاعل كل هذه العوامل من شأنه أن ينتج رؤية تأويلية مفارقة و بإمكان هذه الرؤية أن تواجه بعض المعوقات مثل :

- إكراهات المنهج.
- سقوط التأويل في متاهة التوجه المسبق.
- الانحراف عن التفاعل مع النص.

و لكن استنادا إلى كون المعنى يتعدد بتعدد تجارب التلقي، يمكن مواجهة تلك المعوقات بتحويل ذلك التوجه، و جعله يفضي إلى فضاء أرحب، ينتهي بتحويل العلامة لأن تصبح موضوع فهم جديد.

¹ -عبد الله محفوظ ، التأويل في النقد العربي المعاصر ، مجلة بصمات ، ع1 ، ص 119

ثمة مسألة أخرى يمكن أن تتجسد فيها الحلول الممكنة لمشكلة التأويل في النقد العربي المعاصر، خلال ما يعرف [بالقراءة التفاعلية] حيث الدلالة متعددة و لا نهائية، و القراءة حفر في عمق النص و بحث عن الغامض فيه "ومعناه أنه إذا كان التلقي حدثاً تواصلياً يعكس نوعاً من أنواع التفاعل بيننا و بين البات فإنه لا بد من أن يكون التأويل شكلاً محددًا للتفاعل بيننا و بين النص، أي محاولة إقامة بنية للتلقي أو جهاز للقراءة في مقابل بنية الرسالة أو جهازها الإبداعي و الفني الراجع إلى نظامها الذاتي، أي أننا بصدد مستويين اثنين للتفاعل هما :

أ- تفاعل المتلقي بالبات: تواصل.

ب- تفاعل المتلقي بالنص: تأويل⁽¹⁾.

يطور التأويل إذن حقيقة، تستنبط من التفاعل النصي و تتحقق بتجاوز مطابقة مقاصد المؤلف. كما يصبح من شأن عمليات الفهم إعداد مجموعة من الفرضيات تتلاءم مع السياقات لمكونات كل نص.

3. مستويات القراءة:

إن القراءات النقدية للنصوص الإبداعية منها من يعتمد على الشكل و منها من يعتمد على المضمون، على الرغم من الوجود التشابك الكبير بين الشكل و المضمون فالشكل يعتمد مثلاً على بنية الزمن و شخصية الراوي و لغة السرد، تقنيات السرد و غيرها، أما المضمون فيكون مثلاً : قراءة أنتولوجية للنص... أو قراءة فلسفية أو قراءة تراثية... أو قراءة تاريخية... و هكذا، أي توجد مجالات كبيرة في معالجة النص الإبداعي، و يمكن للقارئ الناقد أن يعتمد قراءتين في الوقت نفسه.

أما الدكتور عبد المالك مرتاض فيميز بين القراءة للشعر و القراءة للنثر يقول : " و القراءة لدينا لقراءات، فكل نص يفرض إجراءاته لدى إخضاعه لبعض القراءة و لكن أهم هذه القراءات اثنتان : قراءة النص الشعري ... و قراءة النص السردية " (2)

و في حديثه عن علاقة الكتابة بالقراءة أوماً إلى أن الكتابة لا تكون إلا بفضل القراءة، " و أي ما يكن الشأن فإن الكتابة لا تكون إلا بفضل القراءة الباطنة أو المسبقة، فهذه سابقة عليها و رائدة لها و متقدمة عليها، ذلك بأني حين أكتب، فإنما أنا في الحقيقة أقرأ ما بنفسي... "

أما الباحث محمود عباس عبد الواحد في كتابه "قراءة النص و جماليات التلقي" فقد أشار إلى ثلاثة معايير لها علاقة بتلقي النص الخطابي هي:

¹ - إدريس بللميح ، القراءة التفاعلية ، دراسات لنصوص شعرية حديثة ، دار توبقال ، ط 1 ، 2000 ، ص 98

² - عبد الملك مرتاض ، نظرية القراءة ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، 2003 ، ص 19

1-المعيار النفسي : ربما يكون هذا المعيار من أهم المعايير المؤثرة في عملية التلقي، و من ثم كان من ضرورات

فن الخطابة عند العرب و غيرهم، لأن وظيفة النص الخطابي في أن يأخذ بنفوس المخاطبين إلى القضية التي يطرحها الخطيب، و قيادة النفوس إلى تلك الغاية تستدعي المعرفة بأحوالها و أنواعها".⁽¹⁾

2-لمعيار العقلي : إن النص النثري يعتمد على العقل و التفكير و الإقناع و عنصر الإفهام من أجل الوصول إلى مستوى المتلقي.⁽²⁾

3-المعيار الاجتماعي : و قد يكون لهذا المعيار تأثير واضح في علاقة الخطيب بجمهوره من ناحيتين: من ناحية المسلك الفني الذي يعول عليه في الخطاب و من ناحية المتلقي و مدى تأثره بمنزلة الخطيب و هيأته.⁽³⁾

و قد طبق هذه المعايير على الفن الأدبي المسموع كفن الخطابة، أما بالنسبة للفن الأدب المقروء، فمنذ أقدم العصور لم يكن المتلقي يعتمد على القراءة في الكتاب و إنما كان يعتمد على الرواية حيث كان لكل شاعر الراوي يقرأ على أفراد القبيلة ما سمعه من الشاعر.⁽⁴⁾

فقد كان من أهم قنوات البث المباشر إلى جمهور الشعر و عشاقه، و ربما كان المصدر الوحيد أو الممكن من مصادر التواصل مع النص الشعري في حياة صاحبه أو بعد موته، و لهذا لا يوصف المتلقي في تلك العصور بأنه قارئ بل هو مستمع يعتمد في استقباله النص على شاعر أو رواية أو خطيب...⁽⁵⁾

و يطرح الباحث أحمد يوسف فكرة القراءة النسقية التي تقوم على الانفتاح لأن النص مليء بالفجوات و الثغرات، و سد هذه الثغرات تدخل في إطار جمالية الفراغ الباني و شعرية الغياب.⁽⁶⁾

لم يعد التعامل مع بنية النص الأدبي على أنها قوام لساني منسجم و متماسك و تام، بل على العكس من ذلك فإن النسق ليس معطى أوليا كما كانت تؤكد الشكلائية الروسية. إنه نسق مفتوح بحاجة إلى المتلقي و القارئ لبناء انسجامه...⁽⁷⁾

¹ - محمود عباس عبد الواحد ، قراءة النص و جماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة و تراثنا النقدي ، ص131

² -المرجع نفسه ، ص131

³ - المرجع نفسه ، ص134

⁴ - المرجع نفسه ، ص136

⁵ - المرجع نفسه ، ص136

⁶ - أحمد يوسف ، القراءة النسقية و مقولاتها النقدية ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، ص236

⁷ - المرجع نفسه ، ص237

و يشير الباحث أحمد يوسف أن اللسانيين حددوا مستويات النسق اللساني على الآتي:

- الوحدة الصوتية الصغرى.
- الوحدة الصرفية الصغرى.
- الوحدة التركيبية الصغرى.
- الوحدة المعجمية الصغرى. (1)

و القراءة النسقية لا تعتمد على السياقات النصية و لا تنظر إلى أهمية المؤلف و إنما تنظر إلى النص من الناحية الداخلية و ليس الخارجية، و هي محاولة واضحة لعزل المؤلف عن النص الإبداعي، و عدم الاكتراث بقراءات الكاتب و مدى تأثيرها في تشكيل النص الإبداعي.

أما الباحث شكري عباد فيربط القراءة الأدبية بالمتعة الفنية. "فشرط القراءة الأدبية في جميع الأحوال أن نقصد بها المتعة الفنية التي ترجع إلى نوع من الشعور بالحرية." (2)

4. التفاعل بين النص و القارئ في المجال التربوي:

إن نظرية التلقي كغيرها من النظريات الأدبية أو اللسانية أو السيكلوجية تمتد حتما إلى ميدان التفكير البيداغوجي و البحث التربوي . فمما لا شك فيه أن الممارسة التربوية، و بالخصوص تلك التي تتعلق بمعالجة النص القرائي في الوسط التعليمي، قد تأثرت في السنوات الأخيرة بتيار سيكلوجية المعرفة و بالنظريات و البحوث التي تركز على دور القارئ في عملية التلقي، و هكذا و بفضل هذا التأثير أصبحت التقنيات التعليمية تستغل بكيفية منظمة المعرفة المسبقة للقارئ في عملية القراءة (3)، بل و تتبنى المعالجة الحديثة للنصوص القرائية على أساس هذه المعرفة و هكذا أصبح من الضروري بداية تدريس النص بمجموعة من الأنشطة تهدف إلى تحريك المعرفة المتوفرة لدى المتعلم (schéma) (activation)، و توسيعها إن اقتضى الحال. (4)

و انطلاقا من أن السياق، و بالخصوص هدف القراءة (الذي يكون إحدى عناصره الهامة) يؤثر في عملية الفهم كما و كيفاً، فإنه أصبح من المهم تحديد هدف قرائي في شكل أسئلة موجهة تساعد على توجيه عملية القراءة.

¹ - أحمد يوسف ، القراءة النسقية و مقولاتها النقدية ، ص 33

² - شكري محمد عياد ، دائرة الإبداع ، دار إلياس العصرية ، ص 153

³ - عبد القادر الزاكي ، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة ، ص 226

⁴ - المرجع نفسه ، ص 227

و اعترافا بدور ذاتية القارئ في عملية القراءة، أصبح ضروريا قبول الاختلاف في الكيفية التي يفهم بها النص و في معالجة الأسئلة التي توضع حول هذا النص ما دام هذا الاختلاف يبقى في حدود القابلية و ما دامت أجوبة المتعلم على أسئلة الفهم متبوعة بنوع من التعليل.

و من التقنيات التي تستعمل في مجال توسيع معرفة المتعلم تلك التي تعرف بالتصميم الدلالي (Semantic mapping)، و هي طريقة تحدد بواسطتها المفاهيم التي ترتبط بموضوع معين (موضوع النص الذي سيقراً) و تمكن المتعلمين في إطار مناقشته مع المدرس، لا من توسيع حصيلة المفردات اللغوية فقط، و لكن كذلك من تنظيم هذه المفردات و توضيح العلاقات فيما بينها: مثلاً تحديد المفاهيم الرئيسية و المفاهيم الثانوية و المفاهيم المتساوية فيما بينها. و ينطلق هذا التوضيح للعلاقات بين المفاهيم من اعتبار المعرفة أنها لا تتكون من البنيات المعرفية فقط (المفاهيم) و لكن كذلك من العلاقات التي تربط بين هذه البنيات. و هكذا فإن هذا النشاط التربوي (أي بناء التصاميم الدلالية) يساعد على توسيع تصاميم (معرفة) القارئ و الربط فيما بينها. و بالتالي ضمان تفاعل أحسن مع معطيات النص.⁽¹⁾

و نظراً للدور الكبير الذي يلعبه النص و خصائصه في عملية الاستيعاب، فإن جلب اهتمام المتعلم إلى هذه الخصائص لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية. و من أهم هذه الخصائص: بنية النص و تركيب الفقرات التي يشتمل عليها هذا النص، و كذا التقنيات الخطابية التي يستعملها الكاتب، كل ذلك لأجل ترسيخ مهارة القراءة، بل و حتى الكتابة لدى المتعلم.

و من جملة التقنيات التي تدخل في هذا الباب استغلال "بنية القصة" (story structure) كأداة بيداغوجية لبعض الأغراض التربوية⁽²⁾، و من هذه الأغراض نذكر على سبيل المثال، وضع أسئلة الفهم التي يمكن للمدرس أن يجلب بواسطتها انتباه المتعلم إلى الأجزاء المهمة في القصة.

4.1. الاستيعاب القرائي في مسار سيكولوجية التعلم:

في بداية هذا القرن و بالتحديد في سنة 1908 أصدر الكاتب و العالم الأمريكي إيدماند هيويوي Idmand.H كتاباً من أهم المؤلفات المؤسسة لميدان سيكولوجية القراءة، و ذلك تحت عنوان "سيكولوجية و بيداغوجية القراءة". و مما جاء في هذا الكتاب المقولة الشهيرة الآتية: "إذا نحن استطعنا أن نحلل و نعرف ما نعمله

¹ - عبد القادر الزاكي ، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة ، ص 227

² - المرجع نفسه ، ص 228

لما نقرأ، فإنه سيكون ذلك قمة ما يمكن لعالم النفس إنجازه، و ذلك لأن هذه المعرفة تتطلب وصفا للعمليات المعقدة جدا التي يقوم بها العقل بل و تفسيرا لأعجب ما تعلمته الحضارة البشرية عبر التاريخ".

هذا يدل على أن القراءة و بالخصوص عملية الاستيعاب القرائي هي عملية بشرية معقدة و صعبة الوصف، و أن تحديد عناصرها السيكلوجية و الفيزيولوجية يعني النجاح في سبر أغوار العقل البشري. رغم هذه المقولة كتبت منذ ما يزيد عن 85 سنة حلت، فإن الاستيعاب القرائي كإشكالية عملية لم تستقطب اهتماما كبيرا إلا في السنوات الأخيرة . ذلك أن ميدان علم النفس بصفة عامة و سيكلوجية العلم بصفة خاصة ظلت في أكبر جزء من هذا القرن سحينة النظرية السلوكية و ما ترتب عنها من مبادئ و قواعد في البحث حول الإنسان و سلوكه . و من جملة هذه القواعد أن البحث السيكلوجي يجب أن لا يعتمد إلا على ما يمكن ملاحظته و قياسه بكيفية مباشرة. و هكذا فكل ما هو ذهني و باطني كان يعتبر غير جدير أو قابل للبحث العلمي، نظرا لأنه لا يستجيب لهذه القاعدة. و نتيجة لذلك غاب الاستيعاب القرائي و معه القدرات و العمليات المعرفية الأخرى، من البحث العلمي الجدي إلى حدود السنوات الأخيرة (الستينات و السبعينات) و ظل ميدان سيكلوجية القراءة يشهد طيلة هذه المدة سيطرة قضايا التخلف القرائي و المناهج الكلينيكية و طرق الدعم و التقوية البيداغوجية و قواعد التطابق بين الكتابة و النطق. غير أنه في السنوات الأخيرة، مع انهيار المدرسة السلوكية، تكون بكيفية متزايدة إجماع على أنه لا مفر من الاهتمام "بالصندوق الأسود" (العقل) و ما يقوم به من عمليات معرفية. و تبلور على إثر هذا الإجماع ميدان قائم بذاته يعرف الآن بسيكلوجية المعرفة (cognitive psychology)، هذا الميدان الذي أصبح يتوفر على رصيد نظري وافر بما في ذلك الكتب و المجلات المختصة و مجموعات التدريس و البحث، بل إنه أصبح يتمتع بمصداقية عملية أكبر من غيره من الميادين السيكلوجية الأخرى، خصوصا لما وقع ربطه مع اللسانيات و المعلومات لصالح ما يسمى "الذكاء المصطنع Artificial intelligence" أو "العلوم المعرفية cognitive science".

4.2. النماذج الثلاثة لتفسير الاستيعاب القرائي:

أ- النموذج التصاعدي أو موضوعية النص:

لقد جرت العادة لدى العديد من المربين و غيرهم أن يعرفوا القراءة عامة بأنها: استخراج المعاني من النص أو استخراج ما أراد كاتب النص التعبير عنه.⁽¹⁾ و جرت العادة كذلك أن يطلب من المتعلمين أن يجددوا أفكار

¹ - عبد القادر الزاكي ، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، ص218

الكاتب التي وردت في النص، و كأن هذا النص عبارة عن حوض يغرف منه القارئ ما كان الكاتب قد صب فيه أو كأن معاني النص هي مصففة و مسطرة و جاهزة للاستخراج.

النموذج التصاعدي هو الذي ينظر إلى القراءة كعملية تسير من الأسفل إلى الأعلى، أي من النص إلى ذهن القارئ، و يعتبر أن المعنى يوجد في النص و ليس على القارئ إلا أن يستخرجه، و من ثم جاء وصف هذا النموذج بالنموذج النصي.

و من الخصائص الهامة لهذا النموذج أنه يعتبر القراءة كعملية يتحكم فيها النص و خصوصياته، و تتم بصفة خطية، حيث إن الحروف و الكلمات تعالج واحدة تلوى الأخرى، و ذلك خلافا للنماذج الحديثة التي تركز على الانتقاء و التنبؤ و غيرها من العمليات التي تثبت عدم اعتماد القارئ على النص بصفة كلية.

و من خصائص هذا النموذج كذلك أنه يعتمد على مبدأ الموضوعية و عدم اعتبار ذاتية القارئ. و هكذا تبنى القراءة، حسب هذا النموذج على تحليل النص كأداة خارجية و كشيء موضوعي، أما عن الاستيعاب القرائي فإنه يعتبر نتيجة حتمية و أوتوماتيكية لهذا التحليل.

و في المجال التربوي تتجلى المقارنة الموضوعية للقراءة في تعامل المدرسين مع أسئلة الفهم و الأجوبة التي تتبع قراءة النصوص، حيث إن هؤلاء المدرسين غالبا ما يحددون لكل سؤال جوابا معينا و لا يقبلون سواه و كثيرا ما يقيمون هذه الأجوبة على أساس كونها إما صائبة أو خاطئة.

و دائما على المستوى التربوي، أدى المذهب الموضوعي لمعالجة النص القرائي إلى ظهور ما يسمى بالمقروئية Readability تجعل النص قابلا للفهم من طرف متعلمين في مستوى تربوي معين.⁽¹⁾ و تتمثل هذه الممارسة في ضبط مستوى مقروئية النص عن طريق مقاييس و معادلات رياضية، هذه المعادلات التي تعتمد أساسا على أساسين اثنين و هما صعوبة المفردات من جهة و التراكيب النحوية من جهة أخرى.

ب- النموذج التنازلي أو مذهب الذاتية في الاستيعاب القرائي:

ظهر في السنوات الأخيرة على ساحة البحث السيكلوجي و بكيفية متزايدة، تيار علمي يعرف بسيكلوجية المعرفة، و هو تيار يهتم أساسا بالميكانيزمات و الظواهر الذهنية التي كان يرفض الاهتمام بها أصحاب علم النفس السلوكي، و ضمن هذا التيار أصبح من المقبول، بل من المحتم الاعتراف بالدور المعرفي الذي يقوم به القارئ و تبلور في الأدبيات المتخصصة نموذج يعاكس النموذج التقليدي (النموذج التصاعدي) هذا النموذج الذي يسمى بالنموذج التنازلي، و يتميز هذا النموذج بتفسير مسلسل الاستيعاب القرائي من خلال

¹ - عبد القادر الزاكي ، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة ، ص 219

المعرفة القبلية التي يوظفها و يسخرها القارئ في هذه العملية، و ذلك على حساب النص و خصائصه و دوره في تلك العملية، و هو إذن نموذج يشكل ردا قويا على النموذج التصاعدي و يذهب في اتجاهه إلى موقف معاكس. في مجال التنظير السيكولوجي، يمثل هذا النموذج الباحث النفسي - اللساني (فرنك سميث Frank Smith) الذي أبرز من خلال جميع كتاباته دور القارئ و معرفته القبلية في معرفة القراءة، حيث إنه يعرف فعل القراءة بأنه عملية صب المعاني في النص و ليست العكس، ثم يزيد نفس الكاتب ليصف عملية القراءة بأنها ليست بصرية إلا عن طريق الصدفة، و أنها تتم وراء العينين و أن الفهم القرائي تحدده و تقوده النظرية التي توجد في ذهن القارئ. (1) و يساير نفس التيار العالم النفسي - اللساني (كنيث كودمان Kenneth Goodman) (1988) الذي يعرف القراءة بدوره بأنها "لعبة تخمين سيكو لساني"، لا يشكل فيها النص إلا مجموعة من المؤشرات التي ينتقي منها القارئ ما يحتاج إليه.

و قد صاحبت بروز النموذج التنازلي في سيكولوجية القراءة، بل و ساهمت في بلورته حركة النقد المعروفة بالنقد المتمركز على القارئ، أو النقد المبني على رد فعل القارئ، و في سياق هذه الحركة ظهر على الساحة النقد الأدبي مذهب الذاتية في التعامل مع النص (textual subjectivism) أو ما يعرف كذلك بـ "solipsism" و هو مذهب ينفي إمكانية الاعتماد على الموضوعية في فهم و تفسير النص و يؤكد على أهمية ذاتية القارئ الناقد، و هكذا و حسب هذا الموقف تبتلع موضوعية النص من طرف ذاتية القارئ و تمنحي أمامها.

ج- النموذج التفاعلي للفهم أو إنصاف النص و القارئ معا:

رغم الأناقة التي يمتاز بها النموذج التنازلي، و رغم مستوى الثبات الذي حصل عليه، فإنه لم يلبث أن أثار بعض الانتقادات و بالخصوص على المستوى التربوي و السيكولوجي - اللساني.

● على المستوى التربوي :

ينبني النموذج التنازلي على غياب النص في عملية الفهم، و كأن هذا الفهم يمكن الوصول إليه ابتداء من لا شيء.

يوحي النموذج بحرية القارئ أو الناقد أن يفهم ما يشاء أو يصل إلى المعاني التي يرتاح إليها، و من ثم كان مشكل غياب مفهوم "قابلية" أو "صوابية" التأويل

¹ -عبد القادر الزاكي ، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة ، ص 220

يوحي النموذج بأن الصواب في القراءة يعني الترفع عن الوحدات السفلى (الكلمات و الأشكال) و تسخير المعاني العامة و توظيف المعرفة المسبقة.

و هذا إجماع ندرنا الآن أنه غير ثابت و ذلك لأن الفهم الفعال ينتج عن استعمال المستويات العليا و المستويات السفلى على السواء و أن الفهم غير الفعال يمكن أن ينتج عن استعمال المستويات العليا (مثلا المعارف غير اللائقة).

نطلاقا من هذه الاعتبارات و أخذنا بمحدوديات و مزايا كل من النموذج التنازلي و النموذج التصاعدي يظهر أن هناك مكانا لنموذج ثالث نعتبر أن له ثباتا أكبر نظريا و تطبيقيا، سيكولوجيا و تربويا، و هو "النموذج التفاعلي" interactive model". يتميز هذا النموذج باعتبار كل من النص و القارئ طرفين متكافئين متفاعلين في الفهم و في توليد المعاني و تأويل النص، حيث أن النص يعطي الإشارة و ينشط المعارف المتوفرة لدى القارئ بينما يوفر القارئ التصاميم أو المعارف التي يستعملها القارئ في توليد الفرضيات و المعاني التي يطبقها على النص.

و لعل أصدق مثال على هذا النموذج هو نظرية التصميم schema theory، و هي نظرية للمعرفة تبرز أهمية المعرفة التي تتوفر عليها القارئ، دون التقيص من دور النص و خصائصه. إن مفهوم التصميم ليس مفهوما جديدا، بل إنه يرجع إلى القرن الثامن عشر، حيث إنه استعمل لأول مرة من طرف الفيلسوف "كانط Kant" في كتابه الشهير « Critique of Pure Reason » و قد أدخل إلى ميدان علم النفس المعرفي في 1932 من طرف بارليت في كتابه "الذاكرة"، لكنه لم يحظ بالاهتمام كمفهوم علمي إلا في السبعينات و الثمانينات حيث أصبح الأساس في نظرية قائمة بذاتها حول المعرفة و اكتسابها و تنظيمها...

و تبنى هذه النظرية على مفهوم "التصميم schema" أو ما يسميه بعض الباحثين "إطار" أو سكربيت" و هو مفهوم يدل على بنية للمعرفة أو إطار معرفي، يمثل أو يحتوي على فكرة معينة أو مفهوم معين. و انطلاقا من هذا المعنى فإن نظرية التصميم تبرز دور المعرفة المسبقة في عملية الاستيعاب و تركز على جانب التفاعل بين هذه المعرفة و خصائص النص.

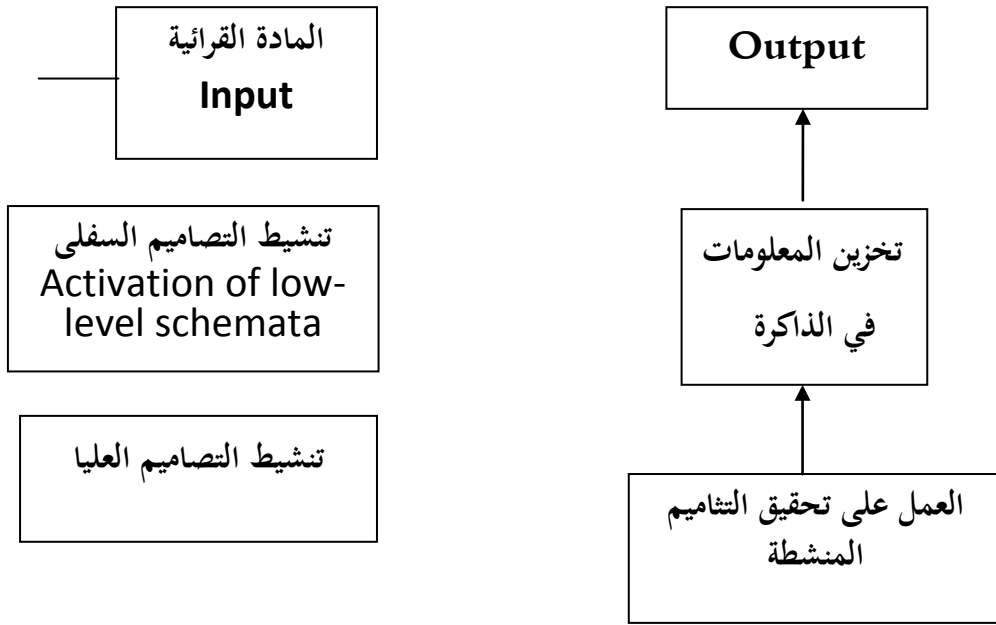
● مسلمات نظرية التصميم :

- يتأثر الفهم بالمعارف التي تتوفر لدى القارئ، و ذلك كما و كيفا.
- تلعب العمليات التنازلية و العمليات التصاعدية دورا متكافئا و تتفاعل فيما بينها.
- يتأثر الفهم بسياق القراءة، أي بهدف القراءة و بالوسط الذي تتم فيه.

● وظائف التصميم :

- يوفر التصميم الإطار الذي تدمج داخله معلومات النص.
- يساعد التصميم على توزيع طاقة الانتباه (هو الذي يقرر على أساسه ما هو مهم و ما هو غير مهم).
- يساعد التصميم على الاستدلال و بناء المعاني غير المعبر عليها علانية.
- يمكن التصميم القارئ من تنظيم المعلومات و تخزينها في ذاكرته.
- يمكن التصميم من استخراج المعلومات من الذاكرة.

(انظر التمثيل المبسط لنظرية التصميم)



و من أنواع المعرفة التي تؤثر على الفهم:

أ- المعرفة التصميمية: - معرفة العالم و فيها الحقائق و المعرفة السوسيو-ثقافية.

- المعرفة البنيوية (بنية الخطاب).

ب- معرفة السياق: **Context**

- معرفة الموقف situation

- معرفة ما يصاحب النص. context.

ج- المعرفة النسيقية: - معرفة اللغوي و فيه:

- النظام الصوتي الكتابي.

• النظام الدلالي.

• النظام الركيبي.

(عن أندرسن و لينش 1988 Anderson & Lynhc).

4-3- النموذج التفاعلي من خلال البحث السيكلوجي

لقد جلبت القراءة كعملية معرفية و لسانية مجموعة من الباحثين تحت مظلة المهتمين بمعالجة الخطاب. و ما يهمننا في الكلام عن هؤلاء الباحثين هو أنهم حاولوا تسليط الأضواء على علاقة النص و خصائصه بالقارئ و خصوصياته في سياق القراءة. و تبرز بحوثهم من جملة ما تبرزه، التفاعل الذي نحن بصدد التركيز عليه، و تؤكد على الأهمية المتساوية لخصائص كل من النص و معرفة القارئ. و فيما يلي نورد نتائج بعض هذه البحوث:

1- إن بنية القصة، أو ما يسمى عادة بنحو القصة story grammar لها واقع سيكلوجي، أي أنها ترتبط بعملية الاستيعاب القرائي، ذلك أن تغيير هذه البنية أو عدم احترامها في الكتابة يؤدي إلى خلل في فهم القارئ، كما أن المتعلمين للقراءة غالبا ما يكون لديهم إحساس بهذه البنية، حيث إنهم يستعملونها في المعالجة الذهنية لنص القصة و في تنظيم المعلومات في الذاكرة .

2- المعلومات العامة في القصة أو المعلومات التي تنتمي إلى الأجزاء العليا تحظى باهتمام أكبر من طرف القارئ و يحافظ عليها في ذاكرته بصفة أحسن و لمدة أطول: مثلا المقام يلصق بذاكرة القارئ بصفة أقوى من بداية الحدث و أكثر من حل العقدة أو النتيجة.

3- الحساسية تجاه خصائص الخطاب القصصي تتغير حسب خصائص القارئ، أي حسب مستوى نموه و حسب سنه، و كذا حسب مستواه الدراسي. و فيما يخص النص الوصفي و العرضي .

4- تتغير سرعة المعالجة، أي سرعة الفهم حسب البنية الدلالية للنص، أي حسب كثافة المعاني و ليس حسب عدد المفردات المختلفة.

5- تتأثر عملية الفهم بالتركيبة الهرمية للنص، أي الأفكار المهمة التي لها مستوى أعلى من الشمولية تحفظ في الذاكرة بكيفية أحسن و لمدة أطول (ماير 1975 Meyer)

من العوامل التي تفسر هذه النتيجة العامة أن الأفكار العليا في الهيكل الهرمية تخزن في الذاكرة بكيفية أسهل و تدمج داخل التصاميم العليا، كما أنها تستخرج من هذه الذاكرة بكيفية أسرع.

6- تتغير الحساسية بالتركيبة الهرمية للنص حسب خصائص القارئ و بالخصوص : - المعلومات المتوفرة لديه، حيث أن المعرفة المسبقة بموضوع القراءة تسهل الاهتمام بالأفكار الأساسية و الانتباه إليها. و القدرة القرائية

للقارئ، حيث أن المتعلمين ذوي مستوى عالٍ في القراءة يتوفرون على قدرة أكبر للانتقاء و ينظمون المعلومات المحصل عليها بكيفية أنجح.

7-تتأثر عملية الفهم بمجموعة من التقنيات الخطابية السهلة للاستيعاب و من هذه التقنيات نذكر على

الخصوص :

- تحديد الفكرة الأساسية في بداية النص.
- تقديم النص بفقرة منظمة.
- اعتماد وحدة الموضوع و تناسق النص.

إن هذه التقنيات و غيرها تسهل ما يسميه أوسايل "عملية الإدماج"، إدماج المعلومات الجديدة ضمن تراكيب ذهنية واسعة، و بالتالي تنظيمها بكيفية أحسن داخل الذاكرة و تسهيل استخراجها منها عند الحاجة . كما أنها تقنيات تساهم في بناء البنية العامة التي تكون الهدف الأساسي في القراءة .⁽¹⁾

9-إن الاستفادة من هذه التقنيات تتغير حسب خصائص القارئ، ومن ثم فإن مقومات النص ليست

العامل الوحيد في تحديد ما يفهم أو كيف يتم هذا الفهم.

¹-عبد القادر الزاكي ، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة ، ص 226

المبحث الثاني: التفاعل بين النص الأدبي و القارئ عند العرب.

1- نظرية التلقي في النقد العربي الحديث

2- التأويل في النقد العربي المعاصر

3- مستويات القراءة

6- مراحل القراءة المنهجية

5- مبادئ القراءة المنهجية

4- التفاعل بين النص و القارئ في المجال التربوي

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية لمدى تفاعل تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة

مع النص الشعري القديم " من حكم المتنبي".

- 1- النصوص الشعرية الواردة في كتاب السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة للمتنبي.
- 2- وصف لعرض الأستاذ لنص شعري " من حكم المتنبي".
- 3- الاختبار النموذجي لمدى تفاعل تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب مع النص الشعري " من حكم المتنبي".

1- النصوص الشعرية الواردة في كتاب السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة للمتنبي:

الشكل رقم (1) يوضح النصوص الشعرية الواردة في كتاب السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة للمتنبي:

عنوان النص	صاحبه	الزمن	الوحدة	المضمون	الخطوات	الكفاءة المستهدفة
من حكم المتنبي	أبو الطيب المتنبي	العصر العباسي الثاني	السادسة(الحكمة و الفلسفة في الشعر).	تضمن النص الشعري المدروس جملة من الحكم عن ماهية الزمان وما يصادفه الانسان في الحياة من أفراح و أفراح فيها	-وضعية الانطلاق -التعرف على صاحب النص. -شرح المفردات الصعبة -اكتشاف معطيات النص -مناقشة معطيات النص -تحديد بناء النص -تفحص مظاهر الاتساق و الانسجام -مجمل القول	-أن يتعرف المتعلم على آثار الحياة الفكرية و الفلسفة في الشعر. -أن يتعرف المتعلم على خصائص الشعر الحكمي و الفلسفي في الشعر العباسي. -أن يتمكن من توظيف الحكمة في التعبير الشفوي و الكتابي. -أن يرصد المتعلم المعاني و أساليب التعبير المختلفة و جماليات اللغة في العصر العباسي الثاني.

عنوان النص	صاحبه	الزمن	الوحدة	المضمون	الخطوات	الكفاءة المستهدفة
أفاضل الناس أغراض	أبو الطيب المتنبي	العصر العباسي الثاني	الوحدة السابعة (الشكوى و اضطراب أحوال المجتمع).	يتحدث المتنبي في كتابه عن الانسان الصالح و ما يلاقه من محن، كما تحدث عن مجتمعه الذي كثر فيه الجاهلون الفاسدون الظالمون.	-وضعية الانطلاق -التعرف على صاحب النص. -شرح المفردات الصعبة -اكتشاف معطيات النص -مناقشة معطيات النص -تحديد بناء النص -تفحص مظاهر الاتساق و الانسجام -مجمل القول	-أن يتعلم المتعلمون المعاني و الأفكار و أساليب التعبير الجميلة. -أن يتعرف على أثر الحياة الاجتماعية على الفرد و المجتمع و مظاهر الظلم في العصر العباسي الثاني.

2- وصف لعرض الأستاذ لنص شعري قديم "من حكم المتنبي" نموذجاً:

في وضعية الانطلاق: مهد الأستاذ لدرسه بالحديث عن أهم العلوم التي تأثر بها الشعر في العصر العباسي في شكل أسئلة استثار بها المتعلم ليوظف مكتسباته القبليّة.

عرف العصر العباسي حركة علمية واسعة جراء احتكاك العرب بغيرهم من الأمم و ازدهار الترجمة و التشجيع على الرحلات العلمية مما أدى الى احتضان العرب لعلوم لم تكن لهم معرفة سابقة بها، بل و حتى وظفوها في أدهم نتيجة تأثرهم بها. إذن ما هي هاته العلوم التي أثرت في أدبائنا و انعكست في شعرهم، فكانت إجابات التلاميذ كالتالي:

1/ الفلك

2/ الرياضيات و الحساب

3/ التنجيم

4/ الفلسفة

فصوبت الأستاذة لهم بالثناء على من كانت إجابته الفلسفة، فتبين للبقية أن الموضوع المتطرق اليه هو تأثر الأدباء في العصر العباسي بالفلسفة و انعكاسها في شعرهم و كتبهم.

عرّفت الأستاذة بصاحب النص من خلال مشاركة تلامذتها. ثم قامت بقراءة نموذجية للأبيات الأولى من النص، ثم طالبت التلاميذ بالقراءة مجزئة النص بينهم مع تصحيح الأخطاء، و استخراج المفردات و شرحها مع تسجيلها على السبورة بعد توظيفها في جمل مفيدة. من إثراء الرصيد اللغوي دخلت الأستاذة مباشرة في الإكتشاف و المناقشة. حيث طرحت جملة من الأسئلة حتى ترشد تلامذتها إلى أن هذا النص المدرس تناول مجموعة من الحكم. وقد كان أول سؤال موجه الى المتعلمين: ما معنى كلمة عنانا؟. فكان ردهم شغلنا. فاستفسرت الأستاذة أذهانهم بسؤال آخر. ما الذي شغل الناس؟. فردوا عليها بأن الزمان هو من شغل الإنسان فسألتهم من جديد، هل كان الزمان صديقا حقا للإنسان؟. و هنا تباينت أجوبة التلاميذ، كل و كيف كانت اجابته حسب الخلفية التي انطلق منها. لكنهم اتفقوا على أنه غدار لا يؤتمن.

فطلبت منهم أن يقدموا لها الحقل الدال على غدر الزمان من النص. فقدموا جملة من المفردات و العبارات الدالة على ذلك (عنانا، غصة، تكدر، ريب الدهر، المنايا كالحات، يلاقي الهوان...).

ثم استخرجت رفقة التلاميذ الحكم الواردة في النص الواحدة تلو الأخرى، رابطة إياها بالواقع حتى يندمج المتعلم مع النص و يتفاعل معه بشكل أفضل.

إلى أن وصلت إلى الاستفسار عن المخاطب في هذا النص إن كان العقل أم القلب. لكن معظم الإجابات كانت: أن الشاعر يخاطب القلوب كون الشعر ناتج عن شعور و مثير لشعور. وهنا تدخلت الأستاذة سائلة إياهم عن الحكمة، وعمن تصدر، و ماهي الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الإنسان حتى تصدر عنه فاستنتج المتعلمون أن الشاعر لا يخاطب القلب و إنما العقل.

فاستشارتهم الأستاذة من جديد إلى ماذا يحتاج الشاعر عند مخاطبة العقول؟ فأجاب التلاميذ أنه يحتاج إلى أدلة و براهين، ومؤكدات أسلوب شرط حتى يؤثر فيه، وهنا استنتجوا أن النمط الذي وظفه المتنبّي في هذا النص هو النمط الحجاجي حيث، قدموا المؤشرات و الأمثلة المناسبة لها من النص.

ثم انتقلت إلى تفحص الاتساق و الانسجام في النص منبهة التلاميذ أن النص يبدو كتلة متلاحمة مستفسرة عن الروابط التي ساهمت في اتساق النص و انسجامه. أجاب التلاميذ هنا إجابات صحيحة كلها كون السؤال المطروح عليهم متكرر دائماً مع كل النصوص الأدبية، فاستخرجوا أدوات الشرط و التوكيد، حروف العطف و الجر الى غير ذلك...

الى أن وصلت اللآ آخر محطة في تحليل الأثر الأدبي و هي مجمل القول و فيه خلصت الأستاذة رفقة تلاميذها بعد مناقشة حول تعريف الحكمة، وذكر أهم أسباب ظهورها في العصر العباسي الثاني. قام التلاميذ بتسجيل زبدة المناقشة على السبورة ثم نقلها على الكراس.

3- اختبار مدى تفاعل تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة

مع النص المدروس:

طبيعة اختيار هذا النص:

حرصنا في بحثنا هذا أن نقدّم نصا شعريا لشاعرنا المختار، يعكس امتزاجا بين عناصر واقعية و أخرى معاكسة، حتى نحفظ بالتمايز بين اللغة التواصلية و اللغة الإبداعية. و لكي يكون هناك هامش يدعو إلى اجتهاد القراء في الفهم و التأويل الجمالي و الدلالي.

و قد كان شرطنا الأساسي لاختيار هذا النص هو أن يكون قابلا للفهم و التأويل باعتماد الاستدلال المنطقي في بناء العلاقات الموجودة بين عناصر النص ذاته، أو بناء على ما توحى به هذه العلاقات من قيم وجود في الرصيد الثقافي الإنساني. و للتغلب على تعقيدات النص الإبداعي قدر الإمكان اخترنا نصا شعريا لا يتعدى العشرة أبيات، أي محدود كميّا بحيث لا يرهق الذاكرة و لا ملكة الفهم و المقارنة، و قد وقع اختيارنا على نص " من حكم المتنبي " لأبي الطيب المتنبي (أنظر النص المرفق مع هذا البحث).

عيّنة القراءة:

أما عيّنة القراءة فقد أخذنا قسما من أقسام السنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة بثانوية الشيخ حجاز -لرجام-

و قد يبدو أن اختيار عينة موحدة سوف لن يمكننا من معالجة جميع مستويات القراءة التي أسلفنا الحديث عنها، إلا أننا نفترض مع ذلك أنّ هذه العيّنة الواحدة ستظهر فيها متعددة، بحسب إمكانيات أفرادها و قدراتهم على الفهم ، و اختلاف تجاربهم و كمية معارفهم، هذا مجرد افتراض نريد أن نتأكد من صحته عند الحصول على نتائج التجربة.

منطلق الاختبار:

كانت الأسئلة المقدّمة للطلبة مدروسة بأكبر قدر من العناية، حتى لا تكون موجهة أو **موصية** بأية فكرة من النص المختار للتطبيق، و قد استفدنا هنا من اختبار علم النفس التجريبي، لذلك جاءت طريقة الاختبار على الشكل التالي:

- 1- قدم نص من "حكم المتنبي" مطبوعا بوضوح في كتاب السنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة لكل التلاميذ، و طلب منهم قراءة النص مع وضع خط تحت الكلمات أو العبارات التي تشد انتباههم أكثر من غيرها. كانت مدّة الإنجاز ثلاثون دقيقة. بعد انتهاء المدة سحب النص من بين أيدي التلاميذ.
- 2- طلب من التلاميذ كتابة ملخص للنص يحددون فيه مفهومهم الخاص لدلالات القصيدة. مدة الإنجاز ثلاثون دقيقة.

3- طلب منهم الإجابة على ما يلي:

● هل ترى للقصيدة قيمة فنيّة؟

قيمة عالية
قيمة متوسطة
قيمة دنيا

كيف؟

● هل ترى أنّ لها قيمة مضمونيّة؟

قيمة عالية
قيمة متوسطة
قيمة دنيا

كيف؟

مدّة الإنجاز أيضا نصف ساعة.

جدول رقم (01) يوضح أهم الحكم التي أثارت التلاميذ في القصيدة:

عدد العناصر المؤثر عليها	الحكم الموجودة في النص						رقم القارئ
	كل شيء يبدو للإنسان صعبا يصبح سهلا إذا تحقق	موت الشجاع شرف مادام الموت قدر محتوم	مآل الحياة والزوال و الفناء	الشريف الشجاع يفضل الموت على الهوان	الإنسان يساهم في شقائه	الأيام دول بين الناس	
02					x	x	01
04	x		x	x		x	02
03	x			x		x	03
06	x	x	x	x	x	x	04
02		x				x	05
05	x	x	x		x	x	06
02		x				x	07
01			x			x	08
03		x			x	x	09
04			x		x	x	10
01					x	x	11
05		x	x	x	x	x	12
03		x		x		x	13
05		x	x	x	x	x	14
03		x		x		x	15
02				x		x	16
03		x		x		x	17
03		x		x		x	18
04			x	x	x	x	19
02		x				x	20
02				x		x	21
04		x		x	x	x	22
03				x	x	x	23
03		x	x			x	24
02					x	x	25

يفيدنا هذا التوزيع في القول بأن أغلب المتعلمين القراء و عدددهم خمسة و عشرين استجابوا لأكثر الحكم في هذا النص الشعري، هناك طبعا تفاوت في التركيز على الحكم المهمة يتراوح بين التأشير على الجمل الحكم و بين الإهتمام حكمة واحدة.

و ليس من الغريب أن نجد بعض الانسجام بين ما جاء في الجدول وبين إجابات الطلبة عن الأسئلة الباقية، فالطالبان اللذان أشرا فقط على عنصر واحد هما الطالب رقم (08) و (11)، لم يقدموا فعلا إلا فهما أدنى للنص، لأنهما لم يدركا أهم شيء فيه . غير أن العلاقة بين الجدول و نتائج الأسئلة الأخرى ليست مطردة، فقد وجدنا من بقي في حدود فهم سطحي للنص، ولكنه استجاب في القراءة الأولى لأعلب العناصر و هذا لا يعني بالضرورة فهم العلاقات القائمة بينها بطريقة صحيحة، وهذه مسألة راجعة إلى اختلاف القراء في خاصيتي الأجزاء المفردة، و إدراكها متصلة مع بعضها البعض، فضلا عن أن المعرفة و الخبرة تتدخلان بشكل مباشر في هذا الإدراك.

ويمكننا أن نقارن هنا بين النتائج المحصل عليها في الجدول السابق و نتائج السؤال الثاني المتعلق بالتلخيص، و الفهم بالنسبة لجميع التلاميذ القراء، علما اننا وضعنا المقياس التالي:

ترقيم الحكم .

1- تمنح ميزة " أعلى " للمتعلم الذي استطاع أن يكشف أهم الثنائيات و أغلب الحكم في

النص بالإضافة إلى فهم الدلالة المركزية في النص .

2- تمنح ميزة " متوسط " للمتعلم الذي فهم الدلالة المركزية.

3- تمنح ميزة " أدنى " للمتعلم الذي لم يفهم الدلالة المركزية، أو فهمها بشكل باهت ولم

يستطع أن يكشف الثنائيات.

القصييدة لها أبعاد فلسفية أخرى يصعب على المتعلم في هذا المستوى من المعرفة أن يبلغها لأنها مرتبطة بضرورة الإمام الكبير بمعطيات ومحتوى المادة الفلسفية.

جدول رقم 02

رقم القارئ	عدد العناصر المؤشر عليها	مستوى فهم النص	مقارنة
01	02	ضعيف	اختلاف
02	04	متوسط	توافق
03	03	متوسط	توافق
04	06	أعلى	توافق
05	02	ضعيف	اختلاف
06	05	أعلى	توافق
07	02	ضعيف	اختلاف
08	01	ضعيف	اختلاف
09	03	متوسط	توافق
10	04	متوسط	توافق
11	01	ضعيف	اختلاف
12	05	أعلى	توافق
13	03	متوسط	توافق
14	05	أعلى	توافق
15	03	متوسط	توافق
16	02	ضعيف	اختلاف
17	03	متوسط	توافق
18	03	متوسط	توافق
19	04	متوسط	توافق
20	02	ضعيف	اختلاف
21	02	ضعيف	اختلاف
22	04	متوسط	توافق
23	03	متوسط	توافق
24	03	متوسط	توافق
25	02	ضعيف	اختلاف

وهكذا نرى أنه قد يتوافق مقدار الإشارات إلى الحكم المهمة مع درجة الفهم، وقد لا يتوافق، غير أن الاختبارين يميلان إلى التوافق في معظم الحالات وهو ما يحقق نسبة مهمة من الانسجام بين مستوى التأشير على العناصر الأساسية و مستوى فهم النص.

أما فيما يتعلق بالسؤال الخاص بالقيمة الفنية للنص، وكذا القيمة المضمونية فيمكننا أن نلاحظ أيضا بعض التفاوت في الإجابات خصوصا إذا قارنا مع مستوى الفهم قد حصلنا على النتائج المبينة في الجدول رقم (03)

وقد اعتبرنا فيها: التقاء الأعلى مع الضعيف و التقاء الأعلى مع المتوسط توافقا، و التقاء المتوسط مع الضعيف توافقا، و التقاء الضعيف مع الأعلى مع المتوسط اختلافا.

و رغم هذا الاختلاف الطفيف فقد بقيت نسبة التوافق عالية، بل إنها ازدادت ارتفاعا عما لاحظناه في الجدول رقم (02)، وهذا شيء طبيعي لأن النتائج تبين الانسجام الطبيعي لأغلب القراء مع أنفسهم في التحليل و الحكم و التقويم.

الجدول رقم (03):

رقم القارئ	مستوى الفهم	التقويم الجمالي	التقويم الدلالي	المقارنة
01	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة ضعيفة	توافق
02	متوسط	قيمة عالية	قيمة عالية	اختلاف
03	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
04	أعلى	قيمة عالية	قيمة عالية	توافق
05	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة متوسطة	اختلاف
06	أعلى	قيمة عالية	قيمة عالية	توافق
07	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة متوسطة	اختلاف
08	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة ضعيفة	توافق
09	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
10	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة عالية	اختلاف
11	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة ضعيفة	توافق
12	أعلى	قيمة متوسطة	قيمة عالية	اختلاف
13	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
14	أعلى	قيمة متوسطة	قيمة عالية	اختلاف
15	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
16	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة ضعيفة	توافق
17	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
18	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
19	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة عالية	اختلاف
20	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة ضعيفة	توافق
21	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة ضعيفة	توافق
22	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة عالية	اختلاف
23	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
24	متوسط	قيمة متوسطة	قيمة متوسطة	توافق
25	ضعيف	قيمة ضعيفة	قيمة ضعيفة	توافق

سيلاحظ القارئ المهتم أننا عند المقارنة أخذنا بعين الاعتبار مستوى الفهم مع أن تحديد الأعلى و المتوسط و الأدنى فيه هو من وضعنا الخاص لتقويم مدى فهم التلاميذ القراء للنص. و النص يحمل قيمة جمالية معطاة مبدئياً، و التقويم الجمالي و الدلالي سيتجه في الغالب الى أعلى و الأدنى إذا كان الفهم أدنى. و يبقى مؤشر الفهم هو أكثر المؤشرات دلالة بالنسبة لموضوع دراسة مستويات القراءة ففيه تظهر إمكانيات القارئ الإدراكية و الاستيعابية، كما تظهر خبرته و تجاربه و ميولاته اللاشعورية. و بالنظر الى مؤشر الفهم نستطيع أن نصف قراءنا في الجدول رقم (04).

جدول رقم (04)

أرقام القراء	مستوى الفهم
12 - 06 - 04	أعلى
02 - 03 - 09 - 10 - 13 - 15 - 17 - 18 - 19 - 22 - 23 - 24	متوسط
01 - 05 - 07 - 08 - 11 - 16 - 20 - 21 - 25	أدنى

نلاحظ أن جميع الأفكار التي ذكرها المتعلمون القراء عن النص لها علاقة مرتبطة بمحتواه، فليست هناك أية إضافة لا علاقة لها بأبعاده الدلالية، هناك بالطبع تفاوت بين التلاميذ في اكتشاف الدلالات و تحديد المستويات المعرفية فيه، و لا يمكننا أن نصف مثل هذه القراءة إلا بأنها تغلب الجانب المعرفي على الجانب الحدسي، و ايدولوجي، معنى هذا أن في كل قراءة جانب حدسي و خلفية ايدولوجية، إلا أن الذهن و الاستدلال أدى بالقراء الى الحصول على نتائج محايدة للنص.

أما بالنسبة لأصحاب مستوى الفهم البسيط، فنجد مجموعة من الدلالات المطابقة للنص، و مجموعة أخرى لا علاقة لها بالنص لأنها مفروضة عليه من طرف القارئ، أما رموز النص فلم يستطع هؤلاء التلاميذ بلوغها. و هو ما يجعل قراءتهم في نظرنا متوسطة، مع ذلك هم حددوا الدلالة المركزية، و أهم ملاحظة تميز هذا المستوى من القراء هو تكافؤ الجهد المعرفي مع الجهد الحدسي فيها.

إن توازن الجانب الحدسي مع الجانب المعرفي في هذه القراءة يعزز فكرتنا السابقة عن امكانية تداخل أنماط القراءة في قراءة واحدة.

وبالنسبة لأصحاب مستوى الفهم الأدنى للنص الشعري، ففيه نجد نموذجا للقراءة الذاتية يمكننا أن ندعوها قراءة حدسية، ولكن الحدس فيها مبني في الغالب على أهواء ذاتية و ليس على رصيد معرفي يتمتع به القارئ.

و الجدير بالذكر أن قراء هذه الزمرة لم يشيروا إطلاقا إلى الدلالة المركزية في القصيدة، إذن فقراءتهم قراءة حدسية إيدولوجية، وهنا أيضا نجد تركيبا بين نمطين من القراءات أشرنا إليها في الجانب النظري. أما عن القراءة الاستمولوجية يمكننا القول بأن أحدا من التلاميذ الذين أجري عليهم الاختبار لم يقتحم هذا المجال، لأنه يتطلب معرفة بأنماط القراءات الممكنة ذاتها، حيث إننا لم نطلب من التلاميذ تقديم تصور عن القراءات الممكنة للنص، لأننا راعينا مستواهم و إمكانياتهم في هذه المرحلة من مراحل التعليم الثانوي. ومع كل ما قدمناه نحن في هذه الدراسة من توضيحات تخص العالم الدلالي و الرمزي في القصيدة، و يبقى في اعتقادنا أن النص قابل لمزيد من التحليل و الكشف.

تعريف الكتاب:

لغة:

هو مصدر الفعل "كتب" "يكتب"، أي دون حروف الهجاء مضموما، بعضها إلى بعض، بنظام خاص، أي دون أمرا في صحيفة أو وثيقة أو سجل على الورق و نحوه كتابة، أو أثبت أو أحكم أو قدر أو فرض، ويجمع على كتب.

كما أريد به علم الكتاب، و قيل به علما من العلوم التي أتاها الله عز وجل سليمان عليه السلام في كتابه المخصوص به وسفر له كل شيء، و في الأصل الكتاب مصدر أو اسم للصحيفة مع المكتوب فيها أو المنظوم بالخط، وهو الكتابة التي ضمت باللفظ الحروف بعضها إلى بعض، ومن ثم يكون الكتاب هو المكتوب فيه.¹

يدل على معنيين: عام وخاص، الأول منوط بالعلاقة الذهنية بين الكتاب و القارئ، وانضمام الحروف لتوليد كلمات ذات صيغ متنوعة بحسب المراد، وبالتسلسل المنطقي لتركيب المشكلة لأجزاء الموضوع، ومن أقسام هيكلية تتبين محتويات الكتاب.

أما الثاني فيتسع ليشمل كل ما يستوجبه المرء عن طريق حواسه، وهذا ما ذهب إليه أغلب الشعراء، فكل ما يوحى إلينا بمعناه أو معنى عن طريق العين أو السمع أو الحس يعد كتب، ومن ثم كان الكون كله في رأي محمد العيد آل خليفة قرآنا يقرأ فيه من آيات من مكون الحياة.

وصف الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي، شعبة آداب و فلسفة /

لغات أجنبية:

1-الإشراف و التنسيق: أبو بكر الصادق سعد الله، أستاذ التعليم الثانوي.

2-تأليف: أبو بكر الصادق سعد الله.

كمال خلفي: أستاذ التعليم الثانوي.

مصطفى هواري: أستاذ التعليم الثانوي.

3-تصميم و تركيب: السيدة: بوبكري نوال.

4-تصميم الغلاف: السيد: بغداد توفيق.

المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS الجزائر.

رقم الطبعة: الطبعة الأولى.

سنة الطبع: 2012 / 2013.

Ms = 1211/06.

ردمك: 4 - 477 - 20 - 9947.

رقم الإيداع القانوني: 2006 - 246.

الواجهة الأولى:

عبارة عن صورة مكتوب في أعلاها " الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية " بخط سميك نوعا ما بالبني ، و أسفله بخط سميك " وزارة التربية الوطنية " ، أسفلها بخط سميك جدا بالخط الكوفي عنوان الكتاب

" الجديد بلون زهبي و أسفله بخط أقل سمكا بلون بني " فن الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة "

و في أسفله للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي " بخط رفيع أبيض، أسفله لشعبي: الآداب و الفلسفة

و اللغات الأجنبية، بجانبه رقم 2 بخط سميك أحمر اللون عدد الصفحات: 255.

طول الكتاب: 23 سم

العرض : 16 سم

السمك: 1 سم

الواجهة الخلفية: صفحة بنية اللون، مكتوب في أسفلها سعر الكتاب: (230.00) دج

، و رقم إيداع الطبعة Ms = 1211/06 و الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية و رمز الكتاب مفتوح، الجزائر ONPS .

الجانب الداخلي للكتاب:

الصفحة الأولى: تضمنت عناوين الكتاب، المشرف، المؤلفون، المصممون، معالجو الصور.

و فيما يليها تقدم الكتاب:

و في آخر الكتاب: أهم محتويات الكتاب.

يقدم الكتاب و أهم محتوياته:

يحتوي الكتاب على تقديم يبين أصحابه، الشعب الموجه إليها و السنة، و إلى من يوجه هذا الكتاب، موضحين التزامهم بالمنهاج و المنهجية المتبعة، و يحتوي الكتاب على اثني عشر وحدة و تنجز كل وحدة خلال أسبوعين، و تتضمن كل وحدة على نص أدبي و نص تواصلية و آخر للمطالعة.

و تتم المعالجة النقدية و الأدبية للنص الأدبي، و فيه يتم استثمار النواحي اللغوية و البلاغية و العروضية و كي تكون مستقلة بل مستمدة من النصين الأدبيين، و السبب في استفسار نص أدبي و التطرق إلى المسائل اللغوية و البلاغية و العروضية المختلفة لدفع الملل.

و يعتبر النص التواصلية الدعامة السائدة للنصوص الأدبية في فهم النصوص الأدبية و التوسيع فيه كما له سمات نقدية ذات صلة بالنص الأدبي.

كما يتضمن الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة " نص المطالعة الموجهة التي تمارس فعل القراءة الذوقية، يعالج القضايا الأدبية أو الفكرية أو السياسية و الاجتماعية كما يثير بعض القضايا

و المشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية و بين المجتمعات البشرية.

و **تمنى** الفريق الذي تعاون على إنجاز الكتاب المدرسي الذي هو رمز العملية التعليمية و خاصة اللغة العربية و آدابها و ميز درهما، " و أن يكون الكتاب في مستوى طموح التلاميذ.

و في آخر الكتاب فهرس المحتويات و هو جدول يضم وحدات الإثني عشر.

و المعتمد كذلك هو أن نحدد دائما تمهيدا يعرف بالعصر المطروق له بذكر أهم نشاطاته أدبائه، و أهم العلوم التي برزت فيه و طابع الحياة السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية، و تختلف النصوص المختارة باختلاف الحياة في كل عصر.

جدول النصوص المطروقة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم

الثانوي لشعبي أداب و فلسفة و لغات أجنبية:

الوحدة	النص الأدبي	المطالعة الموجهة	نص تواصلية	قواعد اللغة	بلاغة/عروض/نقد
الوحدة الأولى: النزعة العقلية في الشعر	تهديد ووعيد. بشار بن برد. ص.11.	باب الحمامة و الثعلب ومالك حزين لابن المقفع. ص.19.	النزعة العقلية في القصيدة العربية. ص.22.	-البناء والاعراب في الأسماء. ص.13. -البناء والاعراب في الأفعال. ص.25. -اسم التفضيل. ص.27.	-المصطلحات العروضية. ص.15. -الصدق في التعبير. ص.25. -التشبيه الضمني والتمثيلي. ص.29.
الوحدة الثانية: الدعوة الى التجديد و السخرية من القديم	وصف النخل لأبي نواس. ص.32.	بلاد الصين. لابن بطوطة. ص.38.	الصراع بين القدماء و المحدثين-طه حسين- ص.40.	-التعجب. ص.34. -النسبة. ص.42.	-الحروف التي تصلح روبا. ص.36. -بلاغة التشبيه و الاستعارة و المجاز. ص.44.
الوحدة الثالثة: المجون و الزندقة	أ دهرا تولى؟ مسلم ن الوليد. ص.50.	مقتطفات من رسالة الغفران. ص.58.	حياة اللهو و المجنون. ص.62.	-أفعال المدح و الذم. ص.52. -الاختصاص. ص.64.	-الوصل. ص.54. -الشعر و الموسيقى الداخلية. ص.55.
الوحدة الرابعة: شعر الزهد	لموت ما تلدون لأبي	المقامة العلمية. ص.74.	الدعوة الى الاصلاح	-الاعراء و التخدير. ص.71.	-الحروف التي تصلح وصلا

	العتاهية.ص.69 .	و..ص.76.	-اسم -الفاعل.ص.78. -أحرف -العرض.ص.80.	وروياء.ص.73. -الاقتباس و -التضمين.ص.82.
الوحدة الخامسة: نشاط الشعر	تقسيم مخلوقات العالم.الجاحظ. ص.87.	أيها الولد.محمد الغزالي.ص.96. الحركة العلمية و أثرها في الفكر و الأدب.ص.100.	-مواضع كسر همزة إنّ.ص.89. - التوكيد.ص.103.	-بحر المتقارب.ص.93. -الفرق بين الشعر و النثر.ص.95. -القصر باعتبار الحقيقة و المجاز.ص.106.
الوحدة السادسة: الحكمة و الفلسفة	من حكم المتنبي.ص.111 .	حي ابن يقظان لابن طفيل ص.119. الحركة العقلية و الفلسفية في الحواضر العربية.ص.123.	-البدل.ص.113. -تحفيف همزة إنّ، أنّ كأنّ.ص.115. -الأحرف المشبهة بليس.ص.125.	-حركات القافية.ص.117. -المساواة و الايجاز.ص.127.
الوحدة السابعة: الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	أفاضل الناس للمتنبي ص.133.	حي ابن يقظان.ص. 139. الحياة الإجتماعية ومظاهر الظلم ص.ص.142.	-الإستغائة والندبة.ص.135. -الترخيم ص.144. -التورية ص.146.	- بحر الرجز ص.136. -الصورة الشعرية.ص.137.
الوحدة الثامنة: من قضايا الشعر	في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حماد	حيرة الأحمر للبيهقي.158. نخضة الأدب في عهد الدولة الرستمية	-المصدر و أنواعه.ص.153. -المصدر الأصلي و	-الخيال و أنواعه.ص.157. -تجاهل

في عهد الدولة الرسمية	ص.151.		ص.161.	مصادر الأفعال الثلاثية ص.163. -اسما المكان و الزمان ص.165.	العارف.ص.167. -بحر المنسرح.ص.155.
الوحدة التاسعة: الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	استرجعت تلمسان لأبي حمو موسى الزياني.ص. 171.	في أرض الجن لابن شهد ص.179.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق.ص.183.	-مصادر الماضي غير الثلاثي ص.173. -الجمع و أنواعه ص.175. -ت المصدر الدال على المرّة.ص.186.	-بحر السريع.ص.177. -التناص ص.178. -اللف و النشر.ص.188.
الوحدة العاشرة: وصف الطبيعة الجميلة	وصف الجبل لابن خفاجة.ص. 192.	أدب المجالس لابن حزم.200.	خصائص شعر الطبيعة.ص.202.	-جواز تأنيث العامل للفاعل.ص.194. -أحرف التنبيه.ص.196. -وجوب تأنيث العامل.ص.204. التنازع.ص.206.	-بحر الرمل.ص.198. -الابداع الأدبي.ص.199. -حسن التعليل.ص.208.

<p>-بحر المديد.ص.218. - الحدائث.ص.219. -مراعاة النظير.ص.229.</p>	<p>-مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء.ص.217. -خصائص كان و ليس.ص.224. -الممنوع من الصرف.ص.226.</p>	<p>رثاء المدن و الممالك ص.222.</p>	<p>بلاد الأندلس للرازي المؤرخ.ص.220. .</p>	<p>نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي.ص. 213.</p>	<p>الوحدة الحادية عشرة: رثاء الممالك و المدن</p>
<p>-بحر المتدارك.ص.238. - التقسيم.ص.250.</p>	<p>-عوامل المفعول به الظاهرة.ص.234. - لاشتغال.ص.235. -الاعلال و الابدال.ص.247.</p>	<p>الموشحات والغناء.ص.244.</p>	<p>ألف ليلة و ليلة.ص.240.</p>	<p>هل درى ظي الحمى العامل.لابن سهل.ص.231. .</p>	<p>الوحدة الثانية عشرة: الموشحات</p>

النص الشعري:

لغة:

لا يخفى على أحد أنّ ضبط تعريف للنص أضحى من القضايا الصعبة بسبب الخطأ و الغموض، و انتماء المصطلحات إلى حقل معرفي واحد.

عرفه الفيروز أبادي في القاموس المحيط على أنه " نصّ الحديث إليه: رفعه، و ناقته: استخراج أقصى ما عندها من السير، و الشيء: حرّكه، و فلانا: استقصى مسألته عن الشيء " ¹ كما ورد في تعريف المعجم الصافي "نص كل شيء: منتهاه. ينصصهم: يستخرج رأيهم." ²

إصلاحا:

يعدّ مصطلح "النص" من أكثر المصطلحات إثارة. فتعددت تعريفاه و تشعبت لاختلاف مناهج البحث و اتجاهاته، فكل اتجاه يقدم تعريفا للنص حسب الزاوية التي يدرسه من خلالها.

و تبعا لأهمية النص، سعى العلماء المهتمون به أن يحددوا تعاريف له. يقول الأزهر الزناد أنّ للنص " أمر صعب لتعدد معايير هذا التعريف و مداخله و متطلباته و تعدد الأشكال و المواقع و الغايات التي تتوفر فيما نطلق عليه النص " ³

ترى جوليا كريستيفا أن النص " جهاز غير لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصل يهدف إلى الإخبار المباشر، و بين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه. فالنص إذن إنتاجية. " ⁴

فالنص بهذا المفهوم هو استغلال الكاتب اللغة استغلالا جيدا للوصول إلى تركيب نص يسهم في التواصل بين صاحب النص و متلقيه.

و من هنا نستنتج أنّ اللسانيات تطلق كلمة نص على مجموع الأقوال الخاضعة للتحليل.

لا يحرص يلمسليف كلمة نص على النص المكتوب فهو بذلك " يطلق كلمة نص على القول الشفوي أو الخطي الموسع أو الموجز القديم أو الجديد، فكلمة "قف" نص، و الراوي يكاملها نص " ¹

أخضعت النظرية التقليدية التي أخذت النص بمفهوم الحقيقة لسيطرة النص فسجنت النص في مدلول واحد

¹ - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الغد الجديد، القاهرة، 2014، ص 1539.

² - د/ صالح العلي صالح و أمينة الشيخ سليمان الأحمد، المعجم الصافي في اللغة العربية، ص 669.

³ - نسيح النص، ص 11.

⁴ - صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص، ص 36.

أما النظريات اللسانية التي أخذت النص باعتبار صحة المبنى و **فكت** عنه قيد المعنى.

النص الشعري:

لغة: يعرفه ابن منظور في معجم لسان العرب: " و الشعر منشور القول غلب عليه **لشرفه** بالوزن و القافية و إن كان كلّ علم شعرا من حيث غلب الفقه على الشعر و العود على المنديل، و النجم على الثريا و مثل ذلك كثيرا و ربما سمو البيت الواحد شعر " ²

في حين يعرفه ابن طباطبا العلوي بأنه: " كلام منظور بأن على المنشور الذي يستعمله الناس في مخاطبتهم بما خص به حسن النظم الذي عدل بموجهته محبة الأسماء و فسد على الذوق و نظمه معلوم محدود " ¹

إصلاح:

يعتبر الشعر ذاك الكلام الموزون المقفى المبني على إيقاع موسيقي و على الشاعر أن يراعي الفئة العمرية و المستوى الثقافي و اللغوي لدى المتعلم. و في هذا يقول محمد مرتاض: " أن يضع شاعر الأطفال في حسابه كثيرا من التقنيات و يوجد إثراء ذهنه كثيرا من الحقائق التي تقبل الجدل و من هذه الحقائق التي تقبل الجدل و التقنيات مراعاة المستوى العمري و الفكري و اللغوي و النفسي و غير ذلك " ²

أهمية النص الشعري في تعلم وتعليم اللغة العربية:

- الأسباب التي جعلت وزارة التربية و التعليم تدمج النصوص الشعرية في المقرر التعليمي هي:
- لأن الشعر يحتل منزلة في تراث الأمة العربية.
 - دفع المتعلم للانخراط في تجربة الشاعر.
 - يعتبر الشعر أهم نوع من أنواع الأدب التي يهتم بها التلاميذ و يميلون إليها في دراساتهم.
 - إثارة الحماسي في نفسية المتعلم من خلال الشعر التمثيلي و يجعله أكثر حماسا في العتم.
 - تنمية قدرات الطفل الذهنية و إثراء خياله.

¹ - د/ لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، دار النهار للنشر، ط1، 2002، بيروت لبنان، ص 167.

² - ابن منظور الافريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، مج4، دق6، ص410.

³ - عبد الملك مرتاض، مفهوم الشعرية في الفكر النقدي العربي، مجلة الجزائر عنابة بونا للبحوث والدراسات العددان (8 و 9)، ص26.

- تنمية الذوق الحسي و الفني الأدبي لدى الطفل¹
- ترقية و المساهمة و جعله يميل الى الاطلاع على الشعر العربي.
- " تنمية المهارات اللغوية المختلفة (القراءة، الكتابة... الخ"²
- " احداث تغيرات في سلوك الطلبة و اظهار قدراتهم"³
- اثراء الملكة اللغوية لدى المتعلم، وتنمية قدراته العقلية ومهاراته اللغوية.
- اثبات الروح الدينية و القومية لدى المتعلم.
- دفع المتعلم الى توظيف اللغة في مختلف السياقات الطبيعية فالنصوص الشفوية تحسن من الأداء اللغوي الشفوي.
- ممارسة التأثير النفسي و الجمالي على القارئ.

¹ علي أحمد مذکور ، تدريس اللغة العربية ، دار الميسرة للطباعة و النشر ، ط2، 2010 ص24.

² المرجع نفسه ، ص24

³ المرجع نفسه ، ص24

المتنبي :

أحمد بن الكندي الكوفي الحسين بن حسن بن عبد الله الصمد الجعفي المكنى بالمتنبي " ولد بالكوفة سنة 303 ، بمحلة كانت بها " كندة " و كان أبوه الحسين سقّاء يسقي الناس على جمل له بالكوفة، و كان لقبه الذي يلقب به هو " عِيدَان السقّاء " ¹ و المقصود - عيدان - العِيدَانَة ، و هي النخلة الطويلة .
أما عن جهته أمه فيقول محمود شاعر " أما أمه فقد جهدت أن أجد لها خبرا واحدا، أو ذكرا في كلام، فما وصلت ... فليس عندنا بشيء، فإنه كان يسمى جدته (أمّه)، و قد جاء ذلك في قصيدته التي رثاها بها : ²

و لو لم تكوني بنت أكرم والد لكان أباك الضّخم كونك لي (أما)

و قد كشفت هذه القصيدة عن العاطفة التي كانت تشده إلى جدته الكريمة، التي كفلته بعد موت أمه التي تركته صغيرا و ذلك في قوله:

طلبت لها حظا ففانت وفاتي و قد رضيت بي، لو رضيت بها قِسْما.

سجن المتنبي بالشام أيام شبابه لإدعائه النبوة و أنه علوي ... ثم ادعى النبوة، ثم عاد يدعي أنه علوي ، إلى أن أشهد عليه بالشام بالكذب في الدعويين و سجن دهرًا طويلا، ثم استتيب و أشهد عليه بالتوبة و أطلق. ³

خرج المتنبي من الكوفة متجها إلى الشام، " و كانت رحلة أبي الطيب المتنبي إلى الشام سنة إحدى عشر و ثلاثمائة " ⁴ ، و بعدها التقى أبي الطيب سيف فنظم فيه العديد من القصائد مادحا له :
" و قد وجد أبو الطيب المتنبي سيف الدولة ثمان سنوات، نظم فيها اثني عشر و خمسمائة و ألف بيت ، في ثمان و ثلاثين قصيدة "

و قد كان سيف الدولة يجزل له العطاء مكرما له " و كان سيف الدولة يغدق على شاعره أيّما إغداق، و يكرمه و يباليغ في العطف عليه و إكبار شأنه " ⁵ و قد قال فيه :

¹ محمود محمد شاعر، المتنبي رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، مطبعة دار المدني، القاهرة ، مصر 1987، ص 137.

² - المصدر نفسه ص 163.

³ - عبد الرحمان البرقوقي، شرح ديوان المتنبي، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، 2010، ص 18.

⁴ - المرجع نفسه ص 20.

⁵ - عبد الرحمان البرقوقي، شرح ديوان المتنبي ، ص 29.

موقع الخيل من نداءك طفيف و لو أن الجياد فيها ألوف.

عرف المتنبي ببسالته و شجاعته "فهو شجاع يحن شوقاً الى لقاء العدا، ويستعرض المخاطر في هذه السبيل، و يستهين بما يكابد فيه من أهوال."¹ نشأ طموحاً مقتحماً للردى، يصبو الى المجد وقد ذكر المتنبي أن الأيام تسير في عجلة و الحياة ضيقة لا تنتظر أحداً و في ذلك يقول:²

ذر النفس تأخذ وسعها قبل بينها

ولا تحسبن المجد زقاً وقيناً

و تضرب أعناق الملوك و أن ترى

فمفترق جاران دارهما العمر

فما المجد إلا السيف و الفتحة البكر

لك الهبوات السود و العسكر و المجر.

عرف المتنبي بمرجسيته و حبه و افتتانه بذاته الزائد على حدود المعقول و قد كان كذلك منذ صباه، " و أما الكبر فقد كان أبو الطيب متكبراً تياهاً صليفاً: يرى أن لا أحد مثله، و أن أعلم أهل زمانه قدم و أحزمهم و غداً."³ ولم يظهر الكبر جلياً واضحاً في شاعرنا إلا بعد اتصاله بسيف الدولة.

التعليم:

لغة: مشتق من الفعل عَلَّمَ، و علمه ذاك الشيء تعليماً فتعلم و منه قوله تعالى "وعلم ادم الأسماء كلها ثم عرضها على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين" ¹

إصطلاحاً: في الاصطلاح هناك تعاريف كثيرة تخص التعليم، أهمها هي أنّ التعليم " هو عملية نقل المعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى عقل المتعلم " ².

كما عرف علماء أنه: إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطة المعرفة و المهارات و الاتجاهات و القيم. و إنه بعبارة أخرى مجموع الأعمال التي يتمّ بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم يمثل ما تشع له كلمة البيئة من معانٍ من أجل اكتسابه خبرات تربوية معيّنة. ³

العملية التعليمية إذن هي عملية تفاعل بين المادة العلمية أو المعرفية و المتلقي أو بين المعلم و المتعلم لتحسين سلوكه و أدائه في مجال من مجالات الحياة في الصف الدراسي. و هي عملية منظمة مرتكزة على الجانب المعرفي للمعلم تهدف في النهاية إلى إيصال تلك المعلومات و المعارف بشكل مباشر إلى طلاب المعلم مما ينتج عنه متعلم واع و ذا إدراك.

التعليم الثانوي:

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة المحصورة بين التعليم المتوسط و التعليم الجامعي، وتقابل هذه المرحلة مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي. وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات و خصائص تميزها عن غيرها، نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية، فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية و الأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي. و المرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي، وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي، ومراكز التكوين الأخرى. ¹

¹ - سورة البقرة الآية رقم 31

² - حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، المكتبة المصرية اللبنانية، 2008، مصر، ص 19.

³ - رشيد أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه و أساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و

العلوم و الثقافة، 1989، مصر، ص 45.

فالتعليم الثانوي هو آخر مرحلة من مراحل نظام التعليم العام، و التي تلي التعليم الابتدائي و المتوسط، وفي هذه المرحلة يحدد المتعلم تخصصه، إما في الآداب، أو الرياضيات، أو الاقتصاد أو العلوم...

والهدف من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية المتزنة التي بإمكانها التغلب على مشاكل المراهقة، وتساعد المتعلم على حسن الاختيار و معرفة ذاته و تقدير الآخرين، كما يتعلم المتعلمون الإحساس بالمسؤولية و احترام القانون.

و لأن التعليم الثانوي يعد أهم مرحلة عمرية في حياة المتعلم كونه يقابل مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات

وتكوين الشخصية السوية السليمة، و يجب تخطيط مناهجه بدقة بحيث تناسب ظروف المتعلمين و ميولاتهم،

وتشبع احتياجات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة .

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية لمدى تفاعل تلاميذ السنة الثانية

ثانوي شعبة آداب و فلسفة مع النص الشعري القديم " من حكم

المتنبي".

1- النصوص الشعرية الواردة في كتاب السنة الثانية ثانوي آداب

وفلسفة للمتنبي.

2- وصف لعرض الأستاذ لنص شعري " من حكم المتنبي".

3- الاختبار النموذجي لمدى تفاعل تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب

مع النص الشعري " من حكم المتنبي".

الخاتمة:

تطرقتنا في بداية هذا البحث إلى دراسة النصوص الأدبية **نعني** بالكشف عن أسباب نشأتها و على ما يعتقد مضمونها بالواقع الخارجي من متين الصلات **الظل** - و إن كانت عظيمة الفائدة - في الحاجات إلى الاهتمام العلاقات التي تقوم بين تلك النصوص و القارئ.

و يمكن القول إنّ البحث بفصليه، قد تبني هدف رئيسي هو:

تحديد إطار لنظرية التلقي و القراءة، كما جاءت في الدراسات المعاصرة و كيفية تطبيقها على النص الشعري لبرنامج السنة الثانية من التعليم الثانوي.

و من خلال دراستنا لموضوع "جمالية تلقي النص الشعري القديم في التعليم الثانوي - المتنبّي أنموذجاً" و خرجنا بجملة من النتائج الآتي ذكرها:

- لا يتم التفاعل الأدبي عبر المرسل فقط، أو المتلقي فحسب. بل ينتج من خلال تفاعلها معا في إطار التعاون النص.
- التلقي هو أحد مكونات النص الأدبي، سواء كان على مستوى المؤلف، أو على مستوى القارئ، و لا يمكن الاستغناء عن كليهما.
- القارئ يمارس عملية القراءة في النص و يقوم بالكشف عن الدلالات و المعاني و الأبنية التي يحتويها النص الأدبي في إطار التشابك و التفاهم بين القارئ و النص.
- النص لا يمكن أن يقدّم قراءة أحادية، بل نراه يملك أفقا مفتوحة في كل زمان و مكان داخل سياقات معرفية و حضارية، و من هنا فإن تقارب القراءة استطعنا أن نقدم التعددية في الرؤى و التحليل.
- النص الأدبي هو وليد تلقي الكاتب للنصوص الإبداعية و المعرفية و التاريخية السابقة، و هذه النصوص تمر إلى الكتابة و الإبداع عن طريق جماليات المؤلف و موافقه الفكرية و الفنية باعتباره يملك قدرات التأويل، و لهذا فتلقي القارئ و تلقي الكاتب هما عمليتان متلازمتان، و لا تنفصلان عن بعض.

- كانت آراء العرب حول موضوع " جمالية تلقي النص الشعري القديم مجرد أصداء لما أصدرته المدارس الغربية، بالرغم من أنّ تراثنا يزخر بمفاهيم عميقة حول التلقي تحتاج إلى تأصيل، و من ثمّ نحن ندعو إلى البحث و التفكيك في تراثنا للوقوف عند (القارئ) و (الكاتب) و العلاقة بينهما.
- أما في الدراسة الميدانية، فلم نلاحظ ذلك التطبيق الدقيق و الشامل لنظرية التلقي و القراءة، و إنّما (نلاحظ ذلك التطبيق) إشارات ضعيفة فقط تدعوا إلى المطالعة من دون البحث في ميكانزمات و آليات القراءة.
- ثمّ إنّ قراءة النص الشعري القديم في ضوء نظرية التلقي أحدثت نقلة نوعية للقراءة، من قراءة النص بوصفه نصاً أدبياً جمالياً إلى أعتاب خطاب ثقافي يشتمل على الأدبي و الجمالي و التاريخي و الاجتماعي **كمكتوب** للثقافة.
- نعتبر نظرية القراءة هي فتح جديد في عالم النقد يمكننا استثمارها في المناهج التعليمية حيث تبسط بينها الآليات و الإستراتيجية الخاصة بمقاربة المتعلمين للنصوص الأدبية بأنواعها و مع ما تمّ ذكره يبقى مشروع القراءة و التلقي مشروعاً مفتوحاً على الدراسات النفسية الاجتماعية و التعليمية، و من دون شك سيتعرض إلى بعض التحولات الناتجة عن تحولات البحث العلمي بكل أشكاله.

الملحق رقم 05

مذكرة تربوية

الوحدة التعليمية: السادسة

المستوى: 2آف+ 2ل أ

النشاط: نص أدبي

ساعتان

التوقيت:

الموضوع: الحكمة والفلسفة في الشعر - أبو الطيب المتنبي -

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص102

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على أثر الحياة الفكرية والفلسفية في الشعر

أن يتعرف المتعلم على خصائص الشعر الحكمي والفلسفي في الشعر العباسي

نوع التقويم	الطريقة+ المعيار الزمني	أنشطة المتعلم	أنشطة التعليم	وضعيات التعلم
تشخيصي	حوارية: 05د	ج/ العصر العباسي عصر ألسه رجاله ثوب الحضارة ورضعوه بجواهر الأدب كالشعر مثلا. والمتنبي شاعر الطموح والبطولة، واحد من بينهم إذ يُعد أكبر رموز الشعر العربي وأكثرها تداولاً بين الناس.	س/ بماذا تميّز العصر العباسي؟ ومن هم رجاله؟	الانطلاق
تكويني	إلقائية: 10د	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	القراءة النموذجية للأستاذ	بناء التعلّمات
	حوارية: 10د	1- أتعرف على صاحب النص: هو أبو الطيب بن الحسين الكوفي الكندي، المعروف بالمتنبي. ولد سنة 303 هـ بمحلة كندة بالكوفة، وتربى فيها. أخذ العلم من علماء الكوفة، ثم انتقل إلى الشام، ونزل بالقبائل البدوية، فأخذ عنهم فصاحة اللسان واستقام له الشعر. كان المتنبي طموحا، فراح ينتقل بين الحواضر ويقصد العظماء، منهم سيف الدولة الحمداني أمير حلب، فقربه إليه واصطحبه طويلا في رحلاته وحروبه، ودامت مصاحبته له طويلا، إلا أنّ العلاقة ساءت بينهما فيما بعد، فتوجه إلى مصر قاصدا كافورا الإخشيدى ثم الكوفة ثم إلى فارس ثم العراق، لكنّه قتل وهو في طريق العودة إليها سنة 354 هـ. كان متكبرا شجاعا طموحا محبا للمغامرات. في شعره تعصب للعروبة، و تشاؤم وافتخار بنفسه، أفضل شعره في الحكمة وفلسفة الحياة ووصف المعارك على صياغة قويّة محكمة. من آثاره: ديوان شعر يجمع أهم الأغراض الشعرية المعروفة، كالمدح، والرثاء، والهجاء، والغزل، والوصف، والحكمة.	2- أتري رصيدي اللغوي: عنانا: لأهنا وشغل بالنا/ تولوا: ذهبوا وزالوا/ ريب الدهر: حوادثه/ سنانا: رأس الرمح، نصله، قطعة حادة توضع	

في رأسه/ كالحات: عابسات الوجه/ قناة: الرمح أو العود/ المنايا: الموت.

3- أكتشف معطيات النص:

- س1/ ما موقف الناس من الدنيا ؟
س2/ ما مدى تعلق الناس بالدنيا ؟
س3/ هل حقق الناس كلهم أمنيتهم ؟

س4/ ما مصدر هذه المصائب التي يعاني منها البشر ؟

س5/ ما الدوافع التي جعلت الناس ينكلون ببعضهم البعض ؟

س6/ ما مصير الإنسان في هذه الدنيا ؟

س7/ ما مصير كل من الشجاع و الجبان

- ج1/ التعلق بها ومصاحبته.
ج2/ شديد إلى أقصى درجة، وهذا من فطرة الإنسان وغريزته.
ج3/ لا، لم يحقق الناس أمنيتهم وبالتالي لم يصلوا إلى السعادة المطلقة.
ج4/ هو تقلبات الدهر و مصائب الدّنيا.
ج5/ هو الحسد والطمع والتكالب على الدنيا و ملذاتها.
ج6/ هو الموت.
ج7/ الموت أيضا، غير أنّ موت الشّجاع أفضل وأعلى من موت الجبان

4- أناقش معطيات النص:

أناقش المعطيات :

س1/ بم يوحى الفعل " سحب " في مطلع القصيدة ؟

س2/ ما مدلول لفظة " غصة " في البيت الثاني ؟

س3/ للإنسان في المأساة التي يعيشها يد، وضح.

س4/ ما العبرة التي تستخلصها من حكّم الأبيات الثلاثة الأولى ؟

س5/ لأيّ شيء يدعو الشاعر في الأبيات (7،8،9).

س6/ يقول الشاعر: " عشّ عزيزا أو متّ وأنت كريمٌ "،

أيّ الأبيات يتجلى فيها هذا المعنى ؟

س7/ هل ترى علاقة بين هذه الحكمة و نفسية المتنتي ؟

س8/ من أين استمدّها ؟

س9/ في البيت الأول والثالث صورتان بيانيتان،

اكتشف عنهما مبيّنا أثرهما في المعنى.

- ج1/ يوحى بالملازمة والتعلق الشديد بالزمان.
ج2/ الغُصَّة بالضم وتجمع على غُصَصٌ، وهي ما اعْتَرَضَ في الحَلْقِ فَأَشْرَقَ. ومدلولها في النص المرارة التي يشعر بها الإنسان في لحظات الضعف من حزن و ألم، فمن لم يبلغ في الدّنيا مراده وأمله مات بغصته.
ج3/ بسبب التنافس على الدنيا و جها له وطمعه وظلمه.
ج4/ هي أنّ الدهر متقلب: " فيوم لك وأيام عليك"، وأيضا لا تأمن غدر الزمان.
ج5/ يدعو إلى الطموح والعزة والكرامة، والموت بشرف.
ج6/ يتجلى في البيت 9 وكلاهما يحث على الكبرياء والكرامة والعزة.
ج7/ نعم، توجد علاقة، لأنها تعكس نفسيته الطموحة والمحبة للمجد والسيادة، فهو يقدر الشجاعة والقوة ويرفض الذل والهوان.
ج8/ استمدّها من تجاربه الحياتية المليئة بالمغامرات .
ج9/ هما: " سحب الناس ... ذا الزمان " استعارة مكنية، إذ شبه الزمان بإنسان، ثم أتى بشيء من صفاته وهو الفعل " سحب " .
" تحسن الصنيع لياليه ... تكدر الإحسانا " استعارة مكنية مزدوجة، إذ شبه الليالي بكائن حي يحسن

تكويني

حوارية:
10د

تكويني

حوارية:
10د

		الفعل ويعكر و يغمّ، والإحسان بشيء مادي يكدر صفوه. وهاتان الصورتان زادت المعنى قوة و وضوحا و تأكيدا، وذلك بتجسيد الشيء المعنوي في صورة محسوسة.		
تكويني	حوارية: 10د	ج1/ نمطه حجاجي وهو الغالب في النص، ومن خصائصه: مخاطبة العقل، وتوظيف الحجج والأدلة، واستخدام أدوات التوكيد والروابط المنطقية. ج2/ لأنّ الشاعر يخاطب العقل لا القلب، ويستخدم لغة المنطق. ج3/ لأنّ غلب على الشاعر التأمل الفلسفي، والتحليل والتعليل، وإخضاع التجربة الشعرية للعقل ممّا يؤدي إلى التسلسل المنطقي للأفكار. ج4/ القناة عود الرمح و السنان رأسه الذي يطعن به، يقول: إذا انتبذت الزمان للإساءة بما جبل عليه صارت عداوة المعادي مددا لقصده نحوك. فجعل القناة مثلا لما في طبع الزمان وجعل السنان مثلا للعداوة.	5- أحدد بناء النص س1/ ما نمط النص؟ وما خصائصه؟ علّل . س2/ النص يكاد يخلو من العواطف؟ علّل . س3/ يتجلّى تأثير المتنبّي بالمنطق، وضّح . س4/ اشرح البيت الخامس مبديا رأيك فيه، إلى أي مدى ينطبق هذا البيت على عصرنا هذا ؟	بناء التعلّمات
	حوارية: 10د	ج1/ يمكن أن تكون هناك علاقة بين هذه الحكم، لأنها اعتمدت على التسلسل المنطقي في تحليل و تعليل وانسجام أفكارها، كما يمكن أن تستقل بعض الأبيات، مما يمكننا من التقديم والتأخير فيها دون أن يختل المعنى. ج2/ عناصره: الأدوات (لو، إذا) / جملة الشرط: (أنّ الحياة تبقى لحي، لم يكن من الموت بد) / الرابط (اللام، الفاء) / جملة جواب الشرط (عددنا أضلنا الشجعانا، من العجز أن تموت جبانا). والعلاقة بين الشرط وجوابه هي علاقة ترابط وتطابق وتكامل. ج3/ يعود على الزمان، وهو ما جعل الانسجام والاتساق في هذه الأبيات الثلاثة.	6- أتفحص الاتساق والانسجام: س1/ هل ترى علاقة بين هذه الحكم ؟ س2/ في البيت (8،9) أسلوب شرط، حدد عناصره، والعلاقة بين الشرط وجوابه. س3/ على من يعود ضمير الهاء في: شأنه، منه، لياليه، أعانه ؟	
	حوارية: 10د	ج1/ الحكمة لغة: من الحكم وهو المنع. سميت الحكمة بذلك، لأنها تمنع صاحبها من أخلاق الأرزال. واصطلاحا: تطلق على عدة معان منها: العدل، والعلم، والحلم، والنبوة، والقرآن، والسنة، والفقّه بالدين، والعمل به. قال تعالى: (ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا) البقرة/269. والحكمة قول مأثور بليغ، موجز العبارة يصدر عن خاصة الناس، فهي خلاصة التجارب في حياة.	7- أجمل القول في تقدير النص: س1/ عرف الحكمة. س2/ ما أسباب ظهورها في عصر الشاعر؟ وما	بناء التعلّمات

	<p>ج2/ من أسباب ظهورها التأثير بالنزعة العقلية المنبثقة عن التأثير بالمنطق والفلسفة اليونانية.</p> <p>ج3/ لأنه من دعاة التجديد في القصيدة العربية.</p> <p>ج4/ ملامح الحياة الاجتماعية من خلال ذم الشاعر للزمان وسخطه عليه بعض، وحب الناس للدنيا والإقبال عليها، والانغماس في ملذاتها.</p>	<p>مصدرها ؟</p> <p>س3/ من عادة الشعراء استهلال قصائدهم بالوقوف على الأطلال على خلاف شاعرنا، بم تعلق هذا ؟</p> <p>س4/ هل ترى بعض ملامح الحياة الاجتماعية؟ علّل.</p>	
--	---	--	--

ملحق الأعلام

سيرته الذاتية	إسم الكاتب
ناقد و مؤرخ ألماني، ولد عام 1921 م، و هو أحد مؤسسي نظرية التلقي في أواخر الستينات من القرن الماضي، و من الدعاة الرئيسيين لها، و دعا إلى إيجاد مرحلة جديدة كل الجدة في الدراسات الأدبية.	هانز روبرت ياوس
أستاذ الأدب الإنجليزي و الأدب المقارن في جامعة كونستانس، ولد في ألمانيا عام 1926 م، و عمل في عدد من الجامعات في أوروبا و أمريكا، و يعد رفقة زميله ياوس من أبرز مؤسسي المدرسة الألمانية في النقد الحديث.	فولفغانغ إيزر:
كاتب و شاعر إيطالي، ولد عام 1932م في أليساندريا، مدير كلية الدراسات العليا في العلوم الإنسانية بجامعة بولونيا.	أمبرتو إيكو :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الكتاب

في الأدب والنصوص
والمطالعة الموجهة

للجنة الثانية من التعليم
التقني العام والتكنولوجي

2

لشعبتي: الآداب والفلسفة
و
اللغات الأجنبية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الجديد في الأدب والنصوص والمجالات الموجهة

للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لشعبي : - الآداب والفلسفة

- الآداب اللغات الأجنبية

الإشراف :

أبوبكر الصادق سعد الله

أستاذ بالتعليم الثانوي

تأليف

مصطفى هواري

كمال خلفي

أبوبكر الصادق سعد الله

أستاذ بالتعليم الثانوي

أستاذ بالتعليم الثانوي

أستاذ بالتعليم الثانوي

تصميم الغلاف

السيد : بغداد توفيق

تصميم وتركيب

السيدة : بوبكري نوال

موقع عبور البصائر التعليمي

فهرس الكتاب

الوحدة الأولى - النزعة العقلية في الشعر -

المشروع / الوضعية	النص الأدبي	المطالعة الموجهة	النص التواصلية	قواعد اللغة	بلاغة / عروض / نقد
	تهديد و وعيد . بشارين برد . ص . 11.	باب الحمامة و الثعلب و مالك حزين لابن المقفع . ص 19.	النزعة العقلية في القصيدة العربية . ص 22.	- البناء و الإعراب في الأسماء ص.13. - البناء و الإعراب في الأفعال ص.25. - اسم التفضيل .ص.27.	- المصطلحات العروضية. ص.15. - الصدق في التعبير .ص.25. - التشبيه الضمني والتمثيلي . ص29

الوحدة الثانية - الدعوة الى التجديد والسخرية من القديم -

المشروع الأول.ص.47. بناء وضعية مستهدفة رقم.01. ص.48.	وصف النخل لأبي نواس .ص.32.	بلاد الصين . لإبن بطوطة.38	الصراع بين القدماء والمحدثين - طه حسين - ص.40.	- التعجب .ص.34. - النسبة .42.	- الحروف التي تصلح رويا .ص.36. - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز.ص.44
--	-------------------------------	-------------------------------	--	----------------------------------	---

الوحدة الثالثة - المجون والزندقة -

أ دهرا تولى ؟ مسلم ن الوليد . ص .50.	مقتطفات من رسالة الغفران ص 58.	حياة اللهو والمجون . ص 62.	- أفعال المدح والذم ص 52. - الاختصاص .ص.64.	- الوصل . ص .54. - الشعر والموسيقى الداخلية ص 55.
---	-----------------------------------	-------------------------------	---	---

الوحدة الرابعة - شعر الزهد -

المشروع الثاني.ص.84. بناء وضعية مستهدفة رقم . .02. .ص.85.	للموت ما تلدون لأبي العتاهية . ص .69.	المقامة العلمية .ص.74. و...ص.76.	- الإغراء و التحذير.ص71. - اسم الفعل.ص 78. - أحرف العرض.ص.80.	- الحروف التي تصلح وصلا ورويا.ص.73. - الإقتباس والتضمين.ص.82.
---	--	-------------------------------------	---	---

الوحدة الخامسة - نشاط النثر .

بحر المتقارب .ص 93 . - الفرق بين الشعر والنثر . ص 95 . - القصر بإعتبار الحقيقة والمجاز .ص 106 .	- مواضع كسر همزة إن .ص 89 . - التوكيد .ص 103 .	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب .ص 100 .	أيها الولد .محمد الغزالي . ص 96 .	تقسيم مخلوقات العالم . الملاحظ .ص 87 .
---	---	---	--------------------------------------	---

الوحدة السادسة - الحكمة والفلسفة .

- حركات القافية .ص . 117 . - المساواة والإيجاز . ص 127 .	- البديل .ص 113 . - تخفيف همزة إن ، أن كآن . ص 115 . - الأحرف المشبهة بليس . ص 125 .	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية .ص 123 .	حي ابن يقضان لإبن طفيل . ص 119 .	من حكم المتنبي .ص 111 .
---	--	--	-------------------------------------	-------------------------

الوحدة السابعة - الشكوى واضطراب أحوال المجتمع .

- بحر الرجز .ص 136 . - الصورة الشعرية .ص 137 .	- الإستغاثة والندبة .ص 135 . - الترخيم .ص 144 . - التورية .ص 146 .	الحياة الإجتماعية ومظاهر الظلم ..ص 142 .	حي ابن يقضان .ص 139 .	أفاضل الناس للمتنبي .ص 133 .	المشروع الثالث .ص 130 . بناء وضعية مستهدفة رقم 03 .ص 131 .
--	---	--	-----------------------	---------------------------------	---

الوحدة الثامنة - من قضايا الشعر في عهد الدولة الإستمية .

- الخيال وأنواعه .ص 157 . - تجاهل العارف .ص 167 . - بحر المنسرح .ص 155 .	- المصدر وأنواعه .ص 153 . - المصدر الأصلي و مصادر الأفعال الثلاثية .ص 163 . - اسما المكان والزمان .ص 165 .	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية ص 161 .	حيرة الأحمر للبيهقي . ص 158 .	في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حماد .ص 151 .	المشروع الرابع .ص 168 . بناء وضعية مستهدفة رقم 04 .ص 169 .
--	---	---	----------------------------------	---	--

الوحدة التاسعة - الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة -

استرجعت تلمسان لأبي حمو موسى الزياني. ص. 171	في أرض الجن لابن شهد. ص. 179.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق. ص. 183.	- مصادر الماضي غير الثلاثي. ص. 173. - الجمع و أنواعه. ص. 175. ت المصدر الدال على المرّة. ص. 186.	- بحر السريع. ص. 177. - التناص. ص. 178. - اللف و النشر ص. 188.
--	----------------------------------	---	--	---

الوحدة العاشرة - وصف الطبيعة الجميلة -

المشروع الخامس. ص. 210. بناء وضعية مستهدفة رقم. 05. ص. 211.	وصف الجبل لابن خفاجة. ص. 192.	أدب المجالس لابن حزم. 200.	خصائص شعر الطبيعة. ص. 202.	- جواز تأنيث العامل للفاعل ص. 194. أحرف التنبيه. ص. 196. - وجوب تأنيث العامل. ص. 204. - التنازع. ص. 206.	- بحر الرمل. ص. 198. - الإبداع الأدبي. ص. 199. - حسن التعليل. ص. 208.
--	----------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--	--

الوحدة الحادية عشرة - رثاء الممالك و المدن -

نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي ص. 213.	بلاد الأندلس للرازي المؤرخ. ص. 220.	رثاء الممالك والمدن. ص. 222.	- مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء. ص. 217. - خصائص كان وليس. ص. 224. - الممنوع من الصرف. ص. 226.	- بحر المديد. ص. 218. - الحداثة. ص. 219. - مراعاة النظرير. ص. 229.
---	--	------------------------------	--	--

الوحدة الثانية عشرة - الموشحات -

المشروع السادس. ص. 251. بناء وضعية مستهدفة رقم. 06. ص. 252.	هل درى ظبي الحمى العامل. لابن سهل. ص. 231.	ألف ليلة وليلة. ص. 240.	الموشحات و الغناء ص. 244.	- عوامل المفعول به الظاهرة ص. 234. - لإشتغال. ص. 235. - الإعلال والإبدال. ص. 247.	- بحر المتدارك ص. 238. - التقسيم. ص. 250.
--	--	-------------------------	------------------------------	--	---

من شعر المتنبي

أُتِعرف على صاحب النص :

هو أبو الطيب أحمد بن الحسين الكوفي الكندي، المعروف بالمتنبي ولد سنة 303 هـ بمحلة كندة بالكوفة، وتربى فيها. أخذ العلم عن علماء الكوفة، ثم انتقل إلى الشام، ونزل بالقبائل البدوية فأخذ عنهم فصاحة اللسان واستقام له الشعر.

كان المتنبي طموحا، فراح يتنقل بين الحواضر ويقصد العظماء واحدا بعد الآخر، منهم سيف الدولة الحمداني أمير حلب فقربه إليه واصطحبه في رحلاته وحروبه ودامت مصاحبته له طويلا، إلا أن العلاقة ساءت بينهما فيما بعد. فتوجه المتنبي إلى مصر قاصدا كافور الإخشيدي ثم الكوفة ثم إلى فارس ثم العراق لكنه قتل وهو في طريق عودته إليها سنة 354 هـ.

من آثاره ديوان شعر يجمع أهم الأغراض الشعرية المعروفة، المدح، الرثاء، الهجاء، الغزل، والوصف والحكمة.

النص :

- | | | |
|----|---|---|
| 01 | وعناهم من شأنه ما عنانا | 1. صَحِبَ النَّاسُ قَبْلَنَا ذَا الزَّمَانَا |
| | هُ وَإِنْ سَرَّ بَعْضُهُمْ أَحْيَانَا | 2. وَتَوَلَّوْا بَغْضَةً كُلُّهُمْ مِنْ— |
| 02 | هِ وَلَكِنْ تُكَدِّرُ الْإِحْسَانَا | 3. رُبَّمَا تُحْسِنُ الصَّنِيعَ لِيَالِي— |
| | دَهْرٍ حَتَّى أَعَانَهُ مَنْ أَعَانَا | 4. وَكَأَمَّا لَمْ يَرْضَ فِينَا بَرِيْبِ الد |
| | رَكَّبَ الْمَرْءُ فِي الْقَنَاةِ سِنَانَا | 5. كُلَّمَا أَتَبَتِ الزَّمَانُ قَنَاةً |
| 03 | نَتَعَادَى فِيهِ وَأَنْ نَتَفَانَى | 6. وَمَرَادُ النَّفُوسِ أَصْغَرُ مَنْ أَنْ |
| 04 | كَالْحَاتٍ وَلَا يُلَاقِي الْهَوَانَا | 7. غَيْرَ أَنْ الْفَتَى يُلَاقِي الْمَنَايَا |
| 05 | لَعَدَدْنَا أَضَلَّنَا الشُّجْعَانَا | 8. وَلَوْ أَنَّ الْحَيَاةَ تَبْقَى لِحَيَى |
| | فَمِنَ الْعَجْزِ أَنْ تَمُوتَ جَبَانَا | 9. وَإِذَا لَمْ يَكُنْ مِنَ الْمَوْتِ بُدُّ |
| 06 | نَفْسٍ سَهْلٌ فِيهَا إِذَا هُوَ كَانَا | 10. كُلُّ مَا لَمْ يَكُنْ مِنَ الصَّعْبِ فِي الْآ |

قائمة المصادر و المراجع

أولاً:المصادر

1. القرآن الكريم: برواية ورش عن الإمام نافع.
2. الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة/ لغات أجنبية.

ثانيا : المعاجم

1. ابن منظور الافريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، مج4، دق6، بونا للبحوث و الدراسات، العددان 8و9، عنابة، يناير، 2007.
2. صالح العلي صالح و أمينة الشيخ، المعجم الصافي في اللغة العربية،

ثالثا:المراجع

1. أبو منصور عبد الملك بن اسماعيل الثعالبي: تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، وماله وما عليه، دار الطلائع للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2008.
2. أحمد يوسف عبد الفتاح، قراءة النص و سؤال الثقافة، استبداد الثقافة و وعي القارئ بتحويلات المعنى، ط:01، جدار للكتاب العالمي عمان، عالم للكتاب الحديثن إربد، 2099.
3. آيتن أوشان علي، السياق والنص الشعري ، منالبنية إلى القراءة، ط:01، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2009.
4. البريكي فاطمة، قضية التلقي في النقد العربي القديم، ط:01، دار العالم العربي للنشر و التوزيع، دبي، 2006.
5. بعلي الحنفاوي،فضاء المقارنة الجديد،جماليات التلقي، د.ط،دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، 2004.
6. بللمليح إدريس، القراءة التفاعلية،دراسات لنصوص شعرية حديثة، ط:01، دار توبقال للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 2000.
7. توفيق سعيد، الخبرة الجمالية، دراسة في فلسفة الجمال الظاهرية، ط:01، تامؤسسة الجامعية للنشر و التوزيع،بيروت، 1992.

8. حامد أبو زيد نصر، إشكاليات القراءة و آليات التأويل، ط:07، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2005.
9. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، المكتبة المصرية اللبنانية، مصر، 2008.
10. حمود محمد، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات ، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، السلسلة البيداغوجية (03)، ط،01، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 1998.
11. خضرة عودة ناظم، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، د.ط، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1997.
12. د/صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص
13. الدسوقي محمد السيد، جماليات الأسلوب و التلقي و إعدادة إنتاج الدلالة، ط:01، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، الإسكندرية، 2007.
14. رابح العوي، الكتاب في ، ط1، 2005.
15. رشدي احمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجهو أساليبه، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية و العلوم و الثقافة، مصر، 1989.
16. عبد الملك مرتاض، مفهوم الشعريات في الفكر النقدي العربي، مجلة، الجزائر.
17. علي أحمد مذكور، تدريس اللغة العربية،
18. لطيف زيتوني، معجم و مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، دار النهار للنشر، ط1، بيروت، لبنان، 2008.
19. المتني، رسالة في الطريق الى ثقافتنا، مطبعة دار المرني، القاهرة، مصر، 1987.
20. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الغد الجديد، ط1، القاهرة، 2014.
21. موسى صالح بشرى، نظرية التلقي، أصول و تطبيقات، ط:01، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت ، 2001.

رابعاً: المراجع المترجمة

1. أمبرتو إيكو، القارئ في الحكاية، ترجمة أنطوان أبو زيد، ط:10، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1996.
2. إنجازات رومان، العمل الفني الأدبي، ترجمة أبو العيد دودو، د.ط، منشورات محبر الترجمة و المصطلح، جامعة الجزائر، 2007.
3. آيزر فولفانغ، فعل القراءة، نظرية جماليات التجاوب في الأدب ترجمة حميد الحمداني و الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، 1995.
4. روبين سوزان كروسمان إنجيل القارئ في النص مقالات في الجمهور و التأويل، ترجمة حسن ناظم و علي حاكم صالح، ط:01، دار الكتاب المتحدة، بيروت، 2007.
5. ريكور بول، نظرية التأويل، الخطاب و فائض المعنى، ترجمة سعيد الغانمي، ط:02، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، بيروت، 2007.
6. سي هولب روبرت، نظرية الإستقبال، ترجمة رعد عبد الجليل جواد، ط:01، دار الحوار للنشر و التوزيع ، اللاذقية، 1992.
7. هولب روبرت، نظرية التلقي،، مقدمة نقدية ، ترجمة عز الدين إسماعيل، ط:01، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 2000.

الفهرس

شكر وعرهان	.....
إهداء	.....
الفهرس	.....
المقدمة	..... أ/ج
مصطلحات و مفاهيم أولية	..... 06

الفصل الأول: جمالية تلقي النص الشعري القديم

دراسة نظرية

المبحث الأول: جمالية تلقي النص الأدبي عند الغرب	..... 13
1-النص و جمالية تلقيه	..... 15
1-1-ياوس	..... 16
1-1-1-التلقي الأدبي	..... 17
1-1-2-أفق الانتظار	..... 21
1-2-1-إيرز	..... 25
1-2-1-ذخيرة النص	..... 27
1-2-2-القارئ الضمني	..... 28
1-2-3-بناء المعنى	..... 30
1-3-القارئ النموذجي عند أمبرتو ايكو	..... 36
2-مستويات التلقي	..... 37
المبحث الثاني: التفاعل بين النص الأدبي و القارئ عند العرب	..... 41
1-نظرية التلقي في النقد العربي الحديث	..... 42
2-التأويل في النقد العربي المعاصر	..... 45
3-مستويات القراءة	..... 46
4-التفاعل بين النص و القارئ في المجال التربوي	..... 48

- 49.....1-4-الاستيعاب القرائي في مسار سيكولوجية التعلم
- 50.....2-4-النماذج الثلاثة لتفسير الاستيعاب القرائي
- 55.....3-4-النموذج التفاعلي من خلال البحث السيكولوجي
- الفصل الثاني: جمالية تلقي النص الشعري القديم في التعليم الثانوي -المتنبي نموذجاً-

دراسة تطبيقية

- 58.....المبحث الأول تعريف بالكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة
- 59.....1-الكتاب في اللغة و الاصطلاح
- 59.....2-التعريف بالكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة و محتواه
- المبحث الثاني: دراسة تطبيقية لمدى تفاعل تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة مع النص الشعري القديم "من حكم المتنبي "
- 66.....
- 67.....1-النصوص الشعرية الواردة في كتاب السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة للمتنبي
- 69.....2-وصف لعرض الأستاذ لنص شعري "من حكم المتنبي "
- 3-الاختبار النموذجي لمدى تفاعل تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة مع النص الشعري "من حكم المتنبي "
- 71.....
- 80.....خاتمة
- 83.....المصادر و المراجع
-الملاحق